



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**  
ESCUELA DE POSGRADO

**LA RELACIÓN ENTRE LA  
ALFABETIZACIÓN  
INFORMACIONAL Y LA  
COMPRENSIÓN LECTORA  
INFERENCIAL EN ESTUDIANTES  
DEL PRIMER CICLO DE LA  
FACULTAD DE INGENIERÍA Y  
ARQUITECTURA DE UNA  
UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON  
MENCION EN DOCENCIA E  
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN  
SUPERIOR**

**ROCIO ELIZABETH ZEGARRA TORRES**

**LIMA – PERÚ**

**2020**

## **JURADO**

Mg. Virgilio Saúl Holguín Reyes

Presidente

Mg. Gloria Elizabeth Quiroz Noriega

Secretaria

Mg. Luis Miguel Cangalaya Sevillano

Vocal

**ASESOR DE TESIS**

Dr. Herbert Robles Mori

## **DEDICATORIA**

### **A María Candelaria, mi madre:**

Por haberme alentado a ser la persona que soy, por formarme con reglas claras y con algunas libertades, las cuales me motivaron a alcanzar mis metas. A ti te dedico este nuevo logro académico que se suma a tantos otros que he compartido en vida contigo.

### **A Mateo, mi sobrino:**

Mi mayor deseo es que seas un ser humano feliz, realizado y preparado profesionalmente para desarrollarte en la vida. Algún día cuando esta dedicatoria llegue a tus manos podrás comprender lo que tú significas para mí. Te deseo salud, amor, motivación y mucha luz.

### **A Manuel Gloriozo, mi compañero de vida:**

Gracias. Somos seres afortunados y privilegiados porque la vida nos unió y esta Maestría también hizo lo suyo. Nos hemos apoyado y esforzado con esmero para hoy cristalizar juntos la realización de una de nuestras más altas aspiraciones.

## **AGRADECIMIENTOS**

### **Al Dr. Herbert Robles Mori, mi Asesor:**

Por sus valiosos conocimientos, su permanente compromiso y disposición, y por la paciencia conferida en la elaboración de esta tesis para la obtención de mi grado académico de Maestro en Educación con Mención en Docencia e Investigación en Educación Superior.

### **A la Universidad Peruana Cayetano Heredia:**

A toda su plana docente y administrativa mi eterno reconocimiento. Muchas gracias.

## INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.1 Planteamiento del problema	4
1.2 Objetivos de la investigación:	12
1.2.1 Objetivo general	12
1.2.2 Objetivos específicos	12
1.3 Justificación de la investigación	13
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	17
2.1 Antecedentes internacionales	17
2.2 Antecedentes nacionales	19
2.3 Bases teóricas	23
2.3.1 La alfabetización informacional: Antecedentes	23
2.3.2 La alfabetización informacional	44
2.3.3 Las normativas sobre la alfabetización informacional	48
2.3.3.1 El modelo SCONUL	49
2.3.3.2 El modelo ACRL/ALA	49
2.3.3.3 El modelo CAUL	49
2.3.3.4 El modelo ANZIL	50
2.3.3.5 Las normas de ALFIN sobre educación superior	50
2.3.4 Las directrices de IFLA	50
2.3.5 Los objetivos de ALFIN	52
2.3.6 Los componentes de ALFIN	54
2.3.7 ALFIN y las competencias informacionales	54
2.3.8 ALFIN dentro del contexto de la educación superior	58
2.3.9 Las carencias de habilidades de ALFIN de los estudiantes de educación superior	62
2.3.10 La comprensión lectora: Antecedentes generales	64
2.3.11 Definición de la comprensión lectora	70
2.3.12 Niveles de la comprensión lectora	71
2.3.13 Importancia de desarrollar la comprensión lectora inferencial	

en los estudiantes de educación superior	73
CAPÍTULO III: SISTEMA DE HIPÓTESIS	77
3.1 Hipótesis general	77
3.2 Hipótesis específicas	77
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	79
4.1 Tipo y nivel de la investigación	79
4.2 Diseño de la investigación	79
4.3 Población y muestra	80
4.4 Operacionalización de las variables y los indicadores	81
4.4.1 Variable 1: Alfabetización Informacional	81
4.4.2 Variable 2: Comprensión Lectora Inferencial	81
4.5 Técnicas e instrumentos	84
4.6 Procedimiento y secuencias de ejecución de la investigación	88
4.7 Plan de análisis	89
4.8 Consideraciones éticas	91
CAPÍTULO V: RESULTADOS	92
5.1. Tablas descriptivas	92
5.1.1 Información demográfica	92
5.1.2 Datos de frecuencia	95
5.1.3 Presentación de diagramas de dispersión	98
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	109
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	119
CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES	122
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Operacionalización de la variable 1: Alfabetización Informacional	82
Tabla 2: Operacionalización de la variable 2: Comprensión lectora inferencial	83
Tabla 3: Cuadro de puntajes para el Test de Cloze, González,1988)	87
Tabla 4: Características demográficas de los participantes por sexo	92
Tabla 5: Características demográficas de los participantes por edad	93
Tabla 6: Tipos de lector identificados luego de la aplicación del Test de Cloze	96
Tabla 7: Relación entre la alfabetización informacional y la comprensión lectora inferencial (hipótesis general).	98
Tabla 8: Relación entre el conocimiento de los tipos de tareas de investigación y la comprensión lectora inferencial (primera hipótesis específica)	100
Tabla 9: Relación entre el conocimiento de los recursos y fuentes de investigación documental y la comprensión lectora inferencial (segunda hipótesis específica)..	101
Tabla 10: Relación entre los estilos de investigación para completar tareas de investigación y la comprensión lectora inferencial (tercera hipótesis específica).	102
Tabla 11: Relación entre el conocimiento de las herramientas de gestión de la información y la comprensión lectora inferencial (cuarta hipótesis específica).	104
Tabla 12: Relación entre los grados de dificultad encontrados desde el inicio hasta el final de una tarea de investigación y la comprensión lectora inferencial (quinta hipótesis específica).	105
Tabla 13: Relación entre el conocimiento y experiencia en la tarea de recolección de materiales para la solución de problemas de información de la vida cotidiana y la comprensión lectora inferencial (sexta hipótesis específica).	107

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Sinópsis de la historia de la alfabetización informacional en el mundo.	42
Figura 2:	La alfabetización informacional	47
Figura 3:	Distribución porcentual de participación por sexo	93
Figura 4:	Rangos mínimos y máximos de edad de los participantes	94
Figura 5:	Número y porcentajes de los tipos de lectores identificados	97
Figura 6:	Gráfica de dispersión entre la alfabetización informacional y la comprensión lectora inferencial (hipótesis general)	99
Figura 7:	Gráfica de dispersión entre el conocimiento de los tipos de tareas de investigación y la comprensión lectora inferencial (primera hipótesis específica)	100
Figura 8:	Gráfica de dispersión entre el conocimiento de los recursos y fuentes de investigación documental y la comprensión lectora inferencial (segunda hipótesis específica)	102
Figura 9:	Gráfica de dispersión entre los estilos de investigación para completar tareas de investigación y la comprensión lectora inferencial (tercera hipótesis específica)	103
Figura 10:	Gráfica de dispersión entre el conocimiento de las herramientas de gestión de la información y la comprensión lectora inferencial (cuarta hipótesis específica)	105
Figura 11:	Gráfica de dispersión entre los grados de dificultad encontrados desde el inicio hasta el final de una tarea de investigación y la comprensión lectora inferencial (quinta hipótesis específica)	106
Figura 12:	Gráfica de dispersión entre el conocimiento y experiencia en la tarea de recolección de materiales para la solución de problemas de información de la vida cotidiana y la comprensión lectora inferencial (sexta hipótesis específica).	108

## RESUMEN

El presente estudio de investigación que se llevó a cabo en septiembre de 2018, tuvo como propósito demostrar que existe relación entre la alfabetización informacional (ALFIN) y la comprensión lectora inferencial (CLI) en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima. La muestra estuvo compuesta por los 60 estudiantes que cursaban el primer ciclo de la carrera de Arquitectura en dicha Facultad. Se trata de una investigación de tipo aplicada, de carácter cuantitativo y de diseño no experimental, sin manipulación de las variables. A fin de comprobar la correlación de estas dos variables, se aplicó el Rho de Spearman, medida de la correlación o asociación entre dos variables aleatorias continuas. Se emplearon dos instrumentos de investigación: el Cuestionario de Competencias de Alfabetización Informacional (CAI), elaborado por Eisenberg y Head (2009), el cual aporta datos cuantitativos acerca de las prácticas, estilos, técnicas de búsqueda, fuentes utilizadas, métodos de evaluación y dificultades encontradas durante el proceso de investigación para resolver problemas de información en tareas académicas y personales, así como el Test o Prueba de Cloze, elaborado por González (1988), para explorar la comprensión lectora inferencial de dichos estudiantes. Luego de aplicados ambos instrumentos y efectuado el análisis estadístico para establecer la correlación entre ambas variables, se pudo determinar que sí existe relación entre la alfabetización informacional y la comprensión lectora inferencial, dado que el valor de  $p$  resultó  $\leq 0.05$ , por lo que se rechaza la hipótesis nula pudiéndose demostrar que ambos constructos están en relación directa. Además, el Rho de

Spearman arrojó un valor de ,748, que señala la existencia de una correlación positiva muy fuerte entre ambas variables.

Palabras clave: Alfabetización informacional, comprensión lectora inferencial.

## **ABSTRACT**

The purpose of this research study which was carried out on September, 2018, was to demonstrate that there is a relationship between information literacy (INFOLIT) and the inferential reading comprehension in students of the first cycle from the Engineering and Architecture Faculty of a private university in Lima. The sample was composed by the 60 students who were studying the first cycle of the Architecture career in such Faculty. This is an applied type research, of a quantitative nature and of a non-experimental design, without manipulation of the variables. With the aim to verify the correlation of these two variables, the Spearman Rho was applied, as a measure of the correlation or association between two continuous random variables. Two research instruments were used: The Questionnaire on Competences for Information Literacy (QCIL), prepared by Eisenberg and Head (2009), which provides quantitative information regarding practices, styles, searching skills, sources used, evaluation methods and encountered difficulties during the research process, in order to solve information problems for academic activities and personal tasks, as well as the Cloze Test, prepared by Gonzalez (1988), for exploring the inferential reading comprehension of the above mentioned students. After applying both instruments and carried out the statistical analysis, in order to verify the correlation between the two variables, it was possible to determine that there do exist a relationship between INFOLIT and the inferential reading comprehension, since the p value was  $\leq 0.05$ , reason for which the null hypothesis is rejected and it can be proven that both constructs are in direct relation. In addition, the Rho of Spearman showed a value

of ,748, which points out the existence of a very strong positive correlation between both variables.

**Keywords:** Information literacy, inferential reading comprehension.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación se ha propuesto en razón de dos situaciones que consideramos que, hoy en día, deben enfrentar las instituciones universitarias peruanas. La primera, relacionada con la imperiosa necesidad de formar a los estudiantes universitarios en el desarrollo de competencias informacionales, conocida también como alfabetización informacional (ALFIN). En la actualidad, la dinámica de cómo operan las bibliotecas en general, y particularmente, las universitarias ha sufrido cambios debido a la infinidad de contenidos que se pueden encontrar en la web a través de las distintas herramientas tecnológicas, medios electrónicos y entornos digitales participativos que se tiene a disposición. La información, al ser cada vez más dinámica, los estudiantes de nuevo ingreso a las universidades deben ser capaces de identificar cuáles son las fuentes esenciales de información, seleccionar aquello que realmente necesitan para su trabajo académico y lo que resulta accesorio, lo cual implica adquirir competencias con el fin de poder acceder a dicha información. Y la segunda, en el sentido de que existe una manifiesta preocupación de los docentes universitarios peruanos respecto de que los estudiantes de nuevo ingreso a los primeros ciclos de su carrera profesional encuentran serias dificultades en la comprensión lectora inferencial que se requiere para un nivel académico universitario. Estas se hacen cada vez más evidentes cuando dichos estudiantes deben identificar las ideas principales de un texto, la intención del autor, e incluso, cuando redactan resúmenes de textos que terminan siendo imprecisos o incoherentes, lo cual constituye un verdadero obstáculo para el aprendizaje de contenidos en cualquier carrera profesional, por mínima que sea su complejidad.

En tal sentido, la presente investigación tiene por objeto establecer la relación que existe entre la alfabetización informacional y la comprensión lectora inferencial en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima.

En el primer capítulo se formula el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, tanto general como específicos, la justificación del estudio, destacándose la necesidad de que los estudiantes de nuevo ingreso deben poseer una cultura informacional adecuada para desarrollarse durante su vida universitaria en su propio medio y en su futuro profesional.

El segundo capítulo contiene el marco teórico conceptual consistente de los antecedentes nacionales e internacionales, así como los aspectos teóricos que definen las variables que son materia de este estudio, como son, la alfabetización informacional y la comprensión lectora inferencial.

El tercer capítulo, describe las hipótesis tanto general como específicas, mientras que, en el cuarto capítulo, se encuentran la metodología, el tipo y diseño de la investigación, así como la muestra estudiada. Asimismo, se presenta la definición operacional de las variables, así como las fichas técnicas de los instrumentos utilizados en la presente investigación, además de la secuencia de ejecución del estudio y sus consideraciones éticas.

El quinto capítulo presenta 13 tablas y 12 figuras con sus respectivas explicaciones, las cuales nos permiten observar los resultados de la investigación respecto de la relación que existe entre las variables antes mencionadas.

El sexto capítulo presenta la discusión general de los resultados de la investigación, mientras que el séptimo capítulo, expone las conclusiones de la

investigación; y, el octavo capítulo, propone las respectivas recomendaciones finales para el presente estudio.

# CAPÍTULO I

## PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

### **1.1 Planteamiento del problema**

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO (2008) sostiene que el reto más grande para las instituciones de educación superior es la formación de personas idóneas que estén dispuestas a un aprendizaje permanente y que tengan compromiso con la sociedad de la que forman parte. Asimismo, recomienda que los estudiantes participen de manera activa en la creación y puesta en práctica de los conocimientos, así como en la modificación del sentido de una información dada.

Es bastante evidente que el contexto en que estamos viviendo, caracterizado por un crecimiento exponencial de información que proviene de un sinnúmero de fuentes de acceso, particularmente, apoyada en las tecnologías, crea la necesidad de que los estudiantes adquieran y desarrollen competencias que puedan poner en práctica durante toda su vida académica, laboral y personal. Esta es la razón por la cual hoy en día, la alfabetización informacional (ALFIN) está tornándose en una temática de crucial importancia para el mundo académico.

A efectos de tener una idea aproximada del actual contexto de ALFIN en las universidades e institutos de educación superior en el Perú, Tirado (2011) realizó

un trabajo de visualización de los niveles de incorporación de ALFIN a partir de la información publicada en los sitios web de 106 bibliotecas de estas instituciones de educación superior a nivel nacional, con el fin de indagar si existía información concreta sobre actividades de formación en ALFIN, la existencia de publicaciones, artículos, ponencias, participación en grupos y redes de trabajo, o en medios y recursos de divulgación o en listas de discusión sobre esta temática. Los hallazgos fueron alarmantes, ya que un porcentaje muy alto, compuesto por 80 instituciones de educación superior en el Perú, equivalentes al 76% del total evaluado no habían desarrollado ningún tipo de acción formadora en ALFIN, y si lo estuvieron haciendo y no lo habían publicado, a decir del investigador, todo aquello que no se divulga no se conoce.

Además, de 36 universidades públicas peruanas, 29 de ellas no hicieron referencia alguna a actividades de formación en este campo, lo que equivale al 80% de universidades públicas, mientras que, de las 70 universidades e institutos de enseñanza superior privadas, 51 no presentaban información al respecto, representando el 73% de universidades privadas. Todo ello, nos permite afirmar que el Perú, a nivel de universidades privadas ha hecho algunos intentos en formar en ALFIN, más que en las universidades públicas, cuando en el resto de Iberoamérica, las mayores iniciativas de formación en ALFIN se originan en las universidades públicas.

Otro dato importante que se pudo observar como resultado de esta investigación, es que 5 bibliotecas universitarias peruanas estarían logrando algunos avances en ALFIN en la Región Lima. En una de ellas, que es una

universidad privada, se evidencia una clara formación bibliotecológica, además de haber liderado eventos nacionales e internacionales sobre ALFIN.

Vemos pues que una gran mayoría de universidades peruanas se encuentran desarrollando programas orientados a la formación tradicional de usuarios, y otras que no realizan ningún tipo de labor formadora. Por ello es necesario desplegar esfuerzos entre las bibliotecas de las universidades e instituciones de educación superior en el Perú para que estas trabajen de manera colaborativa en acciones de formación, capacitación, e intercambio de aprendizajes para lograr una adecuada formación en ALFIN. Esto permitirá que estén capacitadas para orientar a los estudiantes universitarios a manejarse mejor ante el evidente crecimiento exponencial de información.

Las instituciones de educación superior deben orientar a los estudiantes para que logren una cultura sobre la información; es decir, capacitarse en alfabetización informacional, con el fin de formar profesionales líderes e investigadores que sean competentes para reconocer las necesidades de información, que apliquen estrategias para ubicarla, que puedan acceder a esta, compararla y evaluarla desde diversas fuentes.

Mencionamos con anterioridad de algunas universidades privadas peruanas que habían logrado ciertos avances en alfabetización informacional, por lo que resulta pertinente destacar el esfuerzo realizado en marzo de 2014 por el Consorcio de Universidades integrado por la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Peruana Cayetano Heredia, la Universidad del Pacífico y la Universidad de Lima, que conjuntamente organizaron el Encuentro Nacional de Bibliotecas Universitarias con el nombre de “Alfabetización Informacional:

Reflexiones y Experiencias”. Este evento tuvo como finalidad brindar conocimientos básicos sobre ALFIN y dar a conocer los estudios que sobre el tema se han llevado a cabo, con el propósito de brindar información respecto al desarrollo tecnológico y a todo aquello relacionado con los nuevos modelos pedagógicos que están en marcha. Al término de dicho encuentro se acordó la necesidad de aplicar ALFIN como un prototipo para desarrollar competencias en información en las bibliotecas universitarias, en virtud de la importancia que las revisten. La idea primordial era de brindar a los usuarios elementos de ayuda para que estos pasaran del modelo tradicional de formación y búsqueda de información centrado en la difusión de colecciones y ofrecimiento de servicios colaterales, en otro consistente en desarrollar competencias en el manejo de la información, a través programas de capacitación de usuarios en línea, tutoriales, guías, uso de la web, entre otros. Se identificó por ello la necesidad de que las bibliotecas cuenten tanto con docentes, como con comunicadores y especialistas en informática que estén debidamente capacitados para ayudar a los usuarios a reflexionar sobre este concepto.

Gómez (2000), profesor de Biblioteconomía de la Universidad de Murcia, puntualiza que se debe reconocer que existen déficits en los estudiantes universitarios, en general, en relación con el acceso y uso de información, ya sea esta, impresa o electrónica. Entre estas carencias se pueden mencionar las siguientes: a) escaso conocimiento de sus necesidades de información y, por tanto, dificultad para poner en práctica estrategias eficaces de búsqueda; b) dificultades para evaluar la relevancia de sus resultados de búsqueda; c) desconexión entre los conocimientos previos y la diversidad de fuentes existentes; d) desconocimiento

de los aspectos éticos implicados en el acceso y uso de la información; y, e) el libro impreso que, por lo general, es la imagen principal asociada a la biblioteca, desconociendo los estudiantes que existen también los recursos digitales.

Hernández (2007), con respecto a la formación de usuarios, destaca la necesidad de que existan procesos de intercambio de experiencias o de saberes significativos en cuanto concierne al uso de la información, con miras a que el estudiante que la utiliza, tomando en cuenta su proceso cognoscitivo, pueda percatarse de la importancia de la información y adquiera formas y estilos para resolver problemas relacionados con el acceso a esta.

Y como contrapartida, tenemos a la comprensión lectora, tal como lo expresa Mendoza (1998):

Cuando se habla de lectura, la identificación lingüística y la descodificación no son elementos suficientes para comprender un texto, pues el acto de leer es mucho más que eso, es más bien un diálogo interactivo entre el texto y el lector. Este diálogo conlleva el aporte de los conocimientos del lector y de sus propios valores culturales. Es así que la lectura es un proceso por el cual el lector construye un significado, con miras a comprender el mensaje y aquello que expresa el autor. Precisamente, dicha construcción hecha por el lector y la obtención de significados, es lo que constituye la comprensión lectora. (p.52)

Asimismo, Stella (1997) expresa que “la comprensión lectora es un proceso gradual y estratégico, por el cual el lector encuentra un sentido al texto y va construyendo una representación o interpretación sobre su contenido” (p. 6).

Analizando las dos últimas Evaluaciones Censales de Estudiantes (ECE) realizadas por el Ministerio de Educación del Perú, en 2016 y 2018, podemos señalar lo siguiente:

La ECE (2016) evaluó a 569,191 estudiantes del segundo grado de primaria de todo el Perú en competencia lectora y se observó un descenso en los aprendizajes en el área de lectura, habiéndose reducido el número de escolares que entienden los textos que leen. Esta situación no se observaba desde el 2007, año en el que se dio inicio a estas pruebas a nivel nacional. De este grupo de estudiantes evaluados, apenas un 46.4% alcanzó un nivel satisfactorio. Asimismo, de 503,239 estudiantes del cuarto grado de primaria, un 31.4% logró un nivel satisfactorio en competencia lectora.

Mientras tanto, en la ECE de 2019 solo se evaluó en cuanto a competencia lectora a 550,898 estudiantes del cuarto grado de primaria. Un 34.8% logró un nivel satisfactorio de aprendizaje en este campo. Esta cifra indica que los resultados alcanzados en lectura, mejoran en apenas un 3.4% con respecto a los resultados obtenidos en la ECE de 2016.

Por otra parte, en cuanto a lectura en el segundo año de secundaria, la ECE comenzó a evaluar a los estudiantes en el 2015. En ese grado de educación secundaria, los resultados bajaron ligeramente: de 14.7% de estudiantes que en el año 2015 lograban un nivel satisfactorio a 14.3% en la ECE de 2016, notándose un estancamiento en esta importante competencia. En el ECE de 2018, los estudiantes que cursan este grado de educación secundaria no fueron evaluados en competencia lectora, sino en otro tiempo de competencias.

Por ello, la ECE señala que uno de los principales retos que enfrenta la educación superior, hoy en día, es precisamente recortar esa brecha que existe en la comprensión lectora de los egresados de educación secundaria de las instituciones educativas nacionales, con miras a lograr ese ideal de estudiante y de lector que debe dar inicio a sus estudios de educación superior.

En consideración a los resultados de ECE de 2016, en cuanto se refiere a competencia lectora en estudiantes del segundo año de educación secundaria, y tal como lo señalan algunos directivos de diversas universidades públicas y privadas de Lima, los ingresantes a las universidades no leen, y si bien manifiestan tener dominio de la lengua castellana y extranjera, escriben muy mal. Asimismo, indican que estos adolecen de capacidad de redacción, síntesis y ortografía. Y en el caso de una lengua extranjera, sus conocimientos están a un nivel bastante básico, lo que exige a las universidades implementar mayores recursos para nivelar estas brechas.

Una evidencia de esto lo señala De la Puente (2015), actual docente en universidades de Lima, quien señala que para los estudiantes la lectura representa una carga pesada. De la Puente realizó una investigación para determinar si existe relación significativa entre la motivación hacia la lectura, el hábito de la lectura y la comprensión de textos en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima. La muestra estuvo conformada por 91 estudiantes. Utilizó tres instrumentos, uno sobre el hábito de lectura, adaptado por la investigadora y un segundo sobre motivación, construido por ella misma, así como el Test o Prueba de Cloze de González (2006). Como resultado, se encontró una diferencia entre el nivel de motivación intrínseca de los estudiantes y el nivel de

comprensión lectora. El 69.23% de la muestra se ubicó en el nivel medio de la escala de motivación intrínseca y el 13.9% en el nivel alto. De ello se dedujo que un 83.13% de la muestra tenía un nivel adecuado de motivación hacia el acto de leer, pero el 96.7% se encontraba en un nivel muy bajo de comprensión de textos y no entendía lo que leía, ubicándose en la categoría de analfabetos funcionales. En cuanto a hábitos de lectura, el 58.24% de encuestados se ubicó en el nivel medio de la escala y un 33% en el nivel bajo, lo que implica que prácticamente no está habituado a la lectura. El 44% de encuestados manifestó no haber desarrollado en su infancia prácticas para fomentar el hábito de lectura y un 14% señaló que éstas fueron mínimas. El 78% reconoció haber dispuesto de materiales para leer; el 69% señala que los profesores universitarios son para ellos modelos de práctica de lectura. Con respecto a la comprensión de textos se observó con desagradable sorpresa que el 96.7% de universitarios no pudo comprender al menos uno de los textos que se sometieron a prueba. Esta investigación demostró que el analfabeto funcional no solo es la persona que ha tenido carencias, sino que puede ser aquella que accede a una universidad pues cuenta con los recursos para hacerlo. En síntesis, se comprobó que el estudiante universitario sale de la educación secundaria con un pobre desempeño en la lectura, lo que dificultará su etapa de estudios superiores y disminuirá su posibilidad de colocarse en un trabajo adecuado y evidentemente carecerá de capacidad innovadora y para la investigación.

Por otro lado, el CERLAC, conocido como el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, realizó en el 2013 un estudio sobre los niveles de lectura, y señaló que el peruano promedio lee menos de un

libro al año, mientras que en España 10.3, en Chile 5.4 y en Argentina 4.6. Además, según el ranking de los no lectores de CERLAC, el 65% de la población peruana reconoció que nunca había leído un libro. Las cifras en Uruguay son del 34% y en Chile del 20%. Otros detalles importantes que reveló este estudio es que a un ciudadano peruano promedio leer un texto de una página en tamaño A4, le toma 150 segundos, es decir, 2 minutos y medio.

Tomando en cuenta ello, se considera relevante investigar la supuesta relación que existe entre la alfabetización informacional y la comprensión lectora inferencial en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima, Perú, para lo cual nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación entre la alfabetización informacional y la comprensión lectora inferencial en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima?

## **1.2 Objetivos de la investigación**

### **1.2.1 Objetivo general**

Establecer la relación entre la alfabetización informacional y la comprensión lectora inferencial en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

1) Establecer la relación entre el conocimiento de los tipos de tareas de investigación y la comprensión lectora inferencial en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima.

2) Establecer la relación entre el conocimiento de los recursos y fuentes de investigación documental y la comprensión lectora inferencial en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima.

3) Establecer el conocimiento de los estilos de investigación para completar tareas de investigación y la comprensión lectora inferencial en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima.

4) Establecer el conocimiento de las herramientas de gestión de la información para completar tareas de investigación y la comprensión lectora inferencial en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima.

5) Establecer los grados de dificultad encontrados desde el inicio hasta el final de una tarea de investigación y la comprensión lectora inferencial en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima.

6) Establecer el conocimiento y experiencia en la tarea de recolección de materiales para la solución de problemas de información en la vida cotidiana y la comprensión lectora inferencial en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima.

### **1.3 Justificación de la investigación**

Esta investigación responde a la necesidad de contribuir a ampliar los conocimientos sobre cómo se relaciona la alfabetización informacional con la

comprensión lectora inferencial en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima.

La formación de los estudiantes en alfabetización informacional es una necesidad hoy en día; por tanto, las universidades deben hacer esfuerzos para ofrecer a sus estudiantes una adecuada y permanente formación en este campo, capacitando profesionales líderes e investigadores que sean competentes para reconocer las necesidades de información, desarrollar estrategias para ubicarla, acceder a esta, compararla y evaluarla desde diversas fuentes. Es decir, se busca que puedan desarrollar habilidades y competencias para aportar soluciones concretas a problemas dados.

**-Conveniencia de la investigación.** Es fundamental que el estudiante universitario adquiera el dominio de habilidades y competencias para determinar las mejores fuentes de información, impresas o electrónicas, evaluar sus contenidos de manera efectiva y formular una opinión crítica sobre aquello que lee, a fin de que las pueda aplicar a lo largo de su vida académica, profesional y personal.

Y, por otro lado, en consonancia con lo anteriormente expuesto, tenemos a la comprensión lectora inferencial, que es el segundo nivel de lectura que existe, pero el más importante, porque a partir de este los estudiantes aprenden a reflexionar sobre aquello que perciben de un texto dado, generando ideas nuevas, desarrollando su creatividad y construyendo su propio conocimiento. De allí la importancia de que las universidades formen a los estudiantes, particularmente, los de nuevo ingreso, en el dominio de estrategias de lectura avanzada, así como en cuanto a competencias interpretativas y deductivas que los ayuden a

comprender los textos académicos de su especialidad, a fin de incorporarse mejor a la vida académica.

**-Relevancia de la investigación.** La alfabetización informacional es relevante porque resulta imperativo que los estudiantes desarrollen habilidades, tales como las de reconocer las necesidades de información, establecer estrategias para localizarla, acceder a ella, seleccionarla, evaluarla, comunicarla y, a partir de ella, crear nueva información, a fin de que le sea de utilidad en su vida académica, profesional y personal.

Asimismo, para el estudiante universitario el dominio de la comprensión lectora inferencial le permitirá profundizar, hacer generalizaciones, predecir, como también formular suposiciones, hipótesis, deducciones y conclusiones sobre un texto dado, motivándolo a la búsqueda de nueva información, propiciando de esta manera, su visión investigativa y el enriquecimiento de sus conocimientos.

**-Implicaciones prácticas de la investigación.** Las habilidades que implican el dominio de una competencia informacional son multidisciplinarias y aplicables en cualquier campo, tanto de la vida académica, profesional y personal. En el mismo sentido, podemos decir que solamente los estudiantes universitarios estarán preparados para lidiar con un mundo en constante cambio, cuando estos hayan aprendido a aprender, a evaluar y replantear contenidos y a generar opiniones sobre cualquier texto en específico que llegue a sus manos.

**-Valor teórico de la investigación.** La presente investigación es importante porque todo estudiante universitario que forma parte de la sociedad moderna de la información debe poseer una cultura informacional adecuada para desarrollarse durante su vida universitaria, en su propio medio y en su futuro profesional.

Por tanto, es fundamental advertir a las universidades sobre la importancia de que sus estudiantes puedan acceder de manera permanente a programas de formación en alfabetización informacional y sobre el ejercicio de la comprensión lectora inferencial, a fin de potenciarlos con un conjunto de conocimientos, métodos y técnicas científicas para adquirir capacidades de investigación, reflexión y de pensamiento crítico.

**-Utilidad metodológica de la investigación.** La presente investigación permitirá establecer que existe relación entre la alfabetización informacional y la comprensión lectora inferencial y que es necesario poseer competencias en ALFIN para lograr una correcta comprensión lectora inferencial.

Como se ha expresado, la alfabetización informacional faculta a toda persona, cualquiera que sea la actividad que realice, a rastrear, valorar, hacer uso y a crear información con el fin de lograr sus objetivos académicos, profesionales y personales.

Los estudiantes universitarios necesitan ser orientados y formados hacia la sociedad de la información, pues la base de toda profesión está ligada a la búsqueda y actualización constante de la información. El mundo empresarial requiere profesionales que no solo posean sólidos conocimientos, sino que también dominen las habilidades de información, comprensión de contenidos y de comunicación, con el propósito de generar un valor agregado en sus futuros lugares de trabajo.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1 Antecedentes internacionales

A nivel internacional, se cuenta con tesis y artículos de carácter internacional que se han encontrado sobre la alfabetización informacional:

El artículo de Toledo y Maldonado-Radillo (2015) “Alfabetización informacional en instituciones de educación superior: diseño de un instrumento de medición” presenta los resultados de una investigación psicométrica para validar un instrumento. Este consistió de un cuestionario de 50 ítems, basado en los estándares de la UNESCO sobre competencias de TIC para docentes y en las normas referidas a las aptitudes que son necesarias para acceder y utilizar la información. Dicho instrumento se redujo a 44 ítems y está diseñado para medir ALFIN en instituciones de educación superior mexicanas con cinco dimensiones para la variable competencias informacionales y cuatro para las competencias en TIC.

Además, la Tesis de Uribe (2013) *Lecciones aprendidas en programas de alfabetización informacional en universidades de Iberoamérica. Propuesta de buenas prácticas*, cuyo objetivo fue demostrar que la formación en alfabetización informacional-competencias informacionales, mediante el uso de diferentes

estrategias didácticas, ambientes de aprendizaje y recursos de información, permitiría a los estudiantes universitarios mayores posibilidades de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para una adecuada gestión de la información y el conocimiento. Con esto se logra un mejor desempeño académico, científico y ciudadano durante su vida universitaria y profesional. El resultado fue la obtención de uno de los estudios más completos realizados sobre ALFIN en Iberoamérica. La formación en IL-INFOLIT (“Information Literacy”) en muchas universidades iberoamericanas todavía no es un proceso visible. Aún no es muy fuerte la relevancia de ALFIN-COMPINFO en políticas nacionales o internacionales; sin embargo, sus competencias básicas son necesarias desde la perspectiva del multialfabetismo, yendo más allá de las tecnologías y de la alfabetización digital-tecnológica.

Sin duda, esta investigación nos permite entender que las competencias informacionales no deben estar aisladas de otras competencias. Sistematizar el proceso de aprendizaje de las mismas puede determinar un mejor rendimiento académico del estudiante universitario, por ejemplo, implementando planes o programas de fomento de la lectura, desarrollando la comprensión lectora (alfabetización funcional), así como el trabajo académico basado en proyectos de investigación.

En contrapartida, se puede mencionar dos artículos de nivel internacional vinculados con la comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios:

El artículo de Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas García (2012), “Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios” se trata del diseño de estrategias didácticas para lograr el desarrollo de la comprensión lectora

de textos académicos en estudiantes universitarios de las distintas facultades de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Se logró diseñar una propuesta para un programa de entrenamiento en lectura comprensiva para los programas universitarios como también para los cursos de alfabetización académica.

Finalmente, se encuentra el artículo científico de Echevarría y Gastón (2002), en España, titulado “Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el Diseño de Programas de Intervención”. Este tuvo como objetivo exponer resultados de un trabajo llevado a cabo con estudiantes del primer curso de universidad desde un texto expositivo-argumentativo, con miras a identificar en qué niveles se encuentran las dificultades de comprensión lectora y los factores que las originan. El resultado condujo a la identificación de los problemas de los estudiantes para la comprensión de textos expositivos-argumentativos complejos. Se estableció que estas dificultades radican en la selección y la jerarquización de la información más importante y en el acto de poder captar el mensaje y la intención del autor, reflejada en la forma en que se organizó el texto estructuralmente.

## **2.2 Antecedentes nacionales**

Se ha realizado una extensa búsqueda en los repositorios de tesis de carácter nacional y se evidencia que existen más investigaciones sobre alfabetización informacional (ALFIN) en el ámbito internacional que a nivel local. Distinto caso se aprecia en las investigaciones referidas a la comprensión lectora en general, que son las que más abundan, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, sin embargo, hay que precisar también que son muy escasos los estudios de

investigación específicamente referidos a la comprensión lectora inferencial en educación superior.

Con esa información, luego, se detallarán aquellas tesis o artículos que se han ubicado como antecedentes nacionales.

La Tesis desarrollada por Fernández (2017) *Análisis del programa de alfabetización informacional impartido al programa académico de Medicina Humana, Universidad de Piura, aplicando los indicadores SCONUL*, tuvo como objetivo describir y analizar el programa de alfabetización informacional dictado a los estudiantes del programa de Medicina Humana de la Universidad de Piura. Para ello, se llevó a cabo la técnica de la observación y como instrumento la lista de contrastación con el modelo propuesto por SCONUL, conocido como los siete pilares para la alfabetización informacional en la educación superior. Al respecto, se ha podido determinar que el contenido de dichos talleres no era el adecuado ni se ajustó a las necesidades de los usuarios y faltó establecer una metodología de evaluación y seguimiento con miras a determinar su eficiencia en lo relativo al desarrollo de competencias informacionales en los participantes. Los talleres fueron expositivos y teóricos, y los estudiantes solo pudieron formular preguntas puntuales. Se sugiere la elaboración de un programa de ALFIN con un contenido que permita desarrollar competencias informacionales de búsqueda, análisis, evaluación y recuperación de la información y que, además, se puedan aplicar evaluaciones adecuadas.

Así también, se ha ubicado la Tesis de Campana (2017) *Influencia de un taller de alfabetización informacional en el comportamiento de tesis de maestría de una universidad privada de Los Olivos 2016*. Esta investigación

muestra la influencia de un taller de ALFIN en el comportamiento de los tesisistas de la Maestría en Gestión Pública de dicha universidad privada, aplicándose un instrumento a 22 estudiantes para medir su comportamiento cuando estos buscan, evalúan y hacen uso de la información. Se concluyó que ALFIN forma a los estudiantes en las herramientas para el uso ético de la información y que esta contribuye a generar conocimiento. Se hace notar que el taller influyó significativamente en el comportamiento informacional de los estudiantes en su proceso de búsqueda de información.

Asimismo, se destaca el Documento de Conferencia de Quevedo (2012) *Alfabetización informacional en la biblioteca universitaria: conceptos y experiencias*. Este documento señala que las bibliotecas universitarias cumplen un rol importante en la capacitación de los usuarios para desarrollar competencias en el manejo de la información. Adicionalmente, presenta un panorama general de la oferta de programas ALFIN que las bibliotecas universitarias peruanas ofrecen a sus estudiantes.

Por otra parte, se citan a continuación las tesis y artículos de carácter nacional referidos a las investigaciones relacionadas con la comprensión lectora.

La tesis de Rodríguez (2018) *Propuesta metodológica para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de la facultad de educación de una universidad privada de Lima* fue un estudio cualitativo que analizó las percepciones de 47 alumnos de primer ciclo de la facultad de educación de una universidad privada de Lima respecto a sus hábitos y habilidades lectoras. Se investigó sobre las metodologías que aplican dos docentes para favorecer la comprensión lectora. También se evidenció la dificultad que tienen los

estudiantes en la comprensión de textos, particularmente, los argumentativos y expositivos. Asimismo, se identificó dificultades léxicas y la ausencia de estrategias de comprensión lectora. A su vez, los docentes manifestaron que por falta de tiempo no pueden identificar si los estudiantes comprenden los textos o no. Finalmente, se diseñó un proyecto de innovación para el reforzamiento de la comprensión lectora mejorando las metodologías de enseñanza en los cursos de primer ciclo.

Igualmente, se tiene la tesis de Palomino (2017) *Comprensión inferencial de textos expositivos de los estudiantes de educación del X Ciclo de la Especialidad de Lengua Española y Literatura de dos instituciones superiores pedagógicas públicas de Lima*. Esta fue una investigación de tipo descriptiva y comparativa, cuyo fin fue comparar el nivel de comprensión inferencial de textos expositivos de los estudiantes de educación del X ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura de un Instituto Pedagógico Nacional de Lima con aquel de los estudiantes de educación del X ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura de la única universidad nacional de educación de Lima. Se comprobó que los estudiantes del Instituto Pedagógico tienen un mejor nivel de comprensión inferencial que aquellos de la universidad estatal en los niveles textuales microestructural, macroestructural y superestructural.

Y finalmente, la tesis de Llanos (2013) *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria*, cuyo objetivo es determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de siete escuelas profesionales de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de Chiclayo, en el semestre académico 2012-I. Los resultados indican que la

comprensión de textos en la formación universitaria es de suma importancia para el desarrollo de la persona y el despliegue de sus capacidades comunicativas. La universidad exige que el estudiante sea un aprendiz con habilidades de pensamiento que le permitan desenvolverse eficazmente en los diversos contextos y retos que le demande el lugar que ocupe en la sociedad.

## **2.3 Bases teóricas**

### **2.3.1 La alfabetización informacional. Antecedentes**

En primer término, es importante efectuar una síntesis histórica sobre cómo emerge la alfabetización informacional (ALFIN) en el ámbito educativo para ponernos en contexto.

Al respecto, desde la segunda mitad del siglo XX siempre ha existido una larga tradición en las instituciones universitarias de procurar que sus estudiantes se beneficien y mejoren su rendimiento con respecto al uso de las bibliotecas y de que estas últimas, a su vez, se encarguen de formar a los estudiantes en este aspecto, enseñándoles a utilizar y manejar fuentes bibliográficas y a ubicar la información en las mismas.

Donnelly (2002) señala que es a fines de la década de los 80 que emerge el movimiento denominado “Information Literacy”, cuya traducción al español es “Alfabetización Informacional”. Es un momento trascendental en que el rol educativo de las bibliotecas sufre un fuerte cambio, pues se traslada de una pedagogía centrada en la persona y caracterizada en la formación de usuarios, a otra basada en el estudiante y que, además, pasa por el uso de diversas técnicas que se adaptan a las necesidades de los usuarios, traducándose hacia un aprendizaje de tipo independiente.

Vemos, pues, que este cambio en la educación superior se encauza más hacia estrategias en las que el estudiante se torna en el eje central y en el que se privilegia su aprendizaje a lo largo de la vida, que es uno de los ejes fundamentales que propulsa la Unesco desde la década de los 70 para el diseño de políticas educativas.

Andretta (2005) claramente lo expresa también cuando sostiene que esa formación tradicional estaba centrada en actividades bibliotecarias en las cuales el estudiante utilizaba herramientas de información, las que le impedían desarrollarse como usuario independiente, en virtud de que la misma no contemplaba otras tareas como, por ejemplo, la recuperación de la información, el pensamiento crítico y la evaluación.

Con respecto a las dimensiones de ALFIN, las Normas sobre las aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior (ACRL, 2000) señalan claramente que existen cuatro dimensiones:

- a) Capacidad para determinar la naturaleza como el nivel de la necesidad de información.
- b) Acceso a la información que es requerida de manera eficiente como eficaz.
- c) Evaluación de la información y sus fuentes de manera crítica e incorporar la información seleccionada en el propio cuerpo de conocimientos y el sistema personal de valores.
- d) Utilización de la información de manera eficaz para cumplir un propósito específico, individualmente o como miembro de un grupo.

Estas dimensiones se abordan en uno de los instrumentos aplicados en este estudio, como es el Cuestionario de Competencias para la Alfabetización Informacional (CAI), que está compuesto de 15 preguntas, organizadas en tres dimensiones:

- Perfil académico (preguntas 1 y 2).
- Las competencias de ALFIN en tareas académicas (preguntas 3 a la 10).
- Las competencias de ALFIN en tareas personales (preguntas 11 a la 15).

El Cuestionario CAI proporciona datos cuantitativos acerca de las prácticas, estilos, técnicas de búsqueda, incluyendo fuentes utilizadas, métodos de evaluación y dificultades durante el proceso de investigación para resolver problemas de información en tareas académicas y personales.

Ahora bien, se abordará con más amplitud las tres dimensiones que comprende el Cuestionario CAI:

**a) Perfil académico.** Es la primera sección del Cuestionario CAI y contiene las preguntas 1 y 2.

La pregunta 1 está orientada a que el estudiante encuestado responda cuál es el ciclo académico que está cursando, sabiendo que el Cuestionario CAI también puede ser aplicable a estudiantes universitarios que están asistiendo a ciclos más avanzados de sus carreras. Sin embargo, para el caso específico de la presente investigación, el instrumento en mención se aplicó únicamente a los 60 estudiantes, que representaban el 100% de toda la población que cursaba en octubre del año 2018, el primer ciclo de la carrera de Arquitectura, en la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima; es decir, a estudiantes de nuevo ingreso.

Capella (1987), cuando habla sobre el perfil académico, señala que son aquellas características, singularidades, conocimientos y expectativas que califican a una persona para recibir una credencial académica.

Guédez (1980), por su parte, expresa que para diseñar un perfil académico-profesional hay que basarse en cuatro núcleos elementales, que van a generar la pauta para que todas las características relacionadas con el perfil estén claramente ordenadas. Los cuatro núcleos representan como propósitos: una persona eficiente, una persona racional, una persona crítica y una persona ética. Además, Guédez enfatiza que la calidad de un egresado depende primordialmente del grado de ponderación armónica de estos cuatro núcleos.

La pregunta 2 tiene como propósito que el estudiante encuestado responda entre nueve alternativas y una opción de respuesta libre, cuáles de los tipos de tareas de investigación que se conocen, ha realizado durante su último período escolar o dentro de la carrera que está siguiendo. Entre las nueve alternativas dadas se enumeran las siguientes: el ensayo argumentativo, el análisis de un evento histórico, el resumen acompañado de un comentario crítico de un texto, el análisis de un estudio de caso, la revisión de literatura o estudios previos sobre un tema de investigación, o un anteproyecto de investigación o de tesis, la presentación oral sobre un tema de la clase, la presentación oral y su correspondiente documento escrito, o simplemente, puede marcar la alternativa que indica que no tiene experiencia escribiendo artículos de investigación.

Werlich (1979), como profesional de la lingüística y precursor respecto a la división de los tipos de textos que existen, ha clasificado los textos en función de aspectos contextuales y señala que existen cinco tipos de textos: a) el texto

narrativo, que transmite acontecimientos vividos y que se relaciona con la percepción de los hechos y los cambios en el tiempo, por ejemplo, el cuento, un informe, etc.; b) el texto descriptivo, que describe lugares, personas, hechos, pero más ligado a la percepción de los hechos y cambios en el espacio, por ejemplo, la declaración de un testigo, un folleto turístico, etc.; c) el texto expositivo, el que clasifica, explica y define conceptos, y que está más asociado al análisis y la síntesis de ideas y representaciones conceptuales, por ejemplo, el ensayo, las definiciones, etc.; d) el texto argumentativo, por el cual el que habla manifiesta una opinión, o puede rebatir un argumento o expresa sus dudas. Este texto está vinculado a las relaciones que existen entre las ideas y los conceptos, por ejemplo, un comentario, un tratado científico, etc.; y e) el texto instructivo, que tiene como fin provocar un determinado comportamiento en la actitud del lector, como aconsejar, proponer, advertir, obligar, etc. Se relaciona con las indicaciones en una secuencia o prevenir conductas a futuro, por ejemplo, un manual de instrucciones, las leyes, etc.

Es idónea la formulación de este tipo de pregunta a los 60 estudiantes que integraron la muestra materia de la presente investigación, ya que en cumplimiento del artículo 9, incisos a) y b) de la Ley General de Educación, y de conformidad con el documento Rutas de Aprendizaje para tercero, cuarto y quinto años de educación secundaria, elaborado por el Ministerio de Educación en el Perú (2015), para el área curricular de Comunicación en castellano, como lengua materna, dichos estudiantes son formados para desarrollar cinco competencias educativas, como se describe: la comprensión de textos orales, la expresión oral,

la comprensión de textos escritos, la producción de textos escritos y la interacción con expresiones de carácter literario.

**b) Las competencias de ALFIN en tareas académicas.** Es la segunda sección del Cuestionario CAI, que comprende desde la pregunta 3 a la 10.

La pregunta 3 contiene 13 acápites, que están vinculados con la frecuencia con la que el estudiante consulta o hace uso de diversos recursos durante los procesos de investigación documental cuando realiza tareas académicas referidas a su carrera.

Entre los recursos se mencionan los siguientes: lecturas facilitadas para el estudio de su carrera, blogs, motores de búsqueda (Google, MSN, Yahoo, entre otros), wikipedia, sitios web gubernamentales, investigación en bases de datos a través del sitio web de la biblioteca, a través de bibliotecarios, en las estanterías de la biblioteca, a los profesores de la asignatura, en enciclopedas electrónicas y/o impresas, a sus compañeros de clase, a amigos y/o familiares o a su colección personal de libros o materiales.

Respecto a la investigación documental, se puede decir que es uno de los principales y más populares tipos de investigación que existen en las ciencias sociales, conjuntamente con la investigación de campo y la investigación experimental. Su objetivo es estudiar un fenómeno, mediante el análisis, la crítica y la comparación que se realiza entre diversas fuentes de información.

La investigación documental es importante porque permite desarrollar en el estudiante destrezas y actitudes que necesita para construir datos, información y conocimiento. El estudiante reflexiona sobre las realidades teóricas y empíricas haciendo uso de diversos tipos de documentos.

Baena (1985) expresa que se trata de una técnica por medio de la cual se compila información a través de la lectura y crítica de documentos diversos como también de materiales bibliográficos, los que normalmente se obtienen en bibliotecas, periódicos y centros de documentación.

Garza (1988) expresa que la investigación documental se destaca por el uso de registros impresos, manuscritos, gráficos y sonoros que se emplean como fuentes de información.

Es así que los recursos de investigación documental son aquellas fuentes impresas o documentos que ayudan al estudiante a desarrollar el marco teórico conceptual para plantear ideas acerca de un objeto de estudio.

Entre los recursos de los que se dispone para la investigación documental, podemos mencionar los siguientes:

- a) Los recursos bibliográficos, que se corresponden con las fuentes de tipo impreso o manuscritas.
  - a.1) El material impreso.
    - a.1.1) De referencia: enciclopedias, diccionarios.
    - a.1.2) De estudio: los libros de texto, las tesis, los manuales.
    - a.1.3) De publicaciones periódicas: las revistas, periódicos.
  - a.2) Los manuscritos.
    - a.2.1) los apuntes.
- b) Los recursos iconográficos, que se corresponden con aquellas fuentes cuyo recurso informativo es la imagen visual.
  - b.1) Aquellos recursos que son proyectables.
    - b.1.1) Los videos, las diapositivas, el DVD.

b.2) Los no proyectables:

b.2.1) Los mapas, las fotografías.

c) Los recursos digitales o multimedia, que se corresponden con las fuentes que recurren a diversos recursos de forma simultánea, a fin de transmitir la información.

c.1) Los locales.

c.1.1) El CD-Rom.

c.2) Aquellos que están en línea.

c.2.1) La biblioteca digital.

c.2.2) Las bases de datos.

c.2.3) Internet.

La pregunta 4 contiene 10 acápites que están relacionados con la fuente de información, como la actualidad de la fuente, las credenciales del autor, si el contenido reconoce distintos puntos de vista, si el autor da crédito para el uso de ideas de otro autor, si la fuente tiene una sección bibliográfica que da sustento al documento, si el texto tiene tablas con información vital, los datos del editor de la fuente, si es el bibliotecario quien ha recomendado la fuente, si se ha oído hablar o recomendar previamente la fuente, o si ha utilizado la fuente en trabajos previos.

A su vez, la pregunta 5 contiene 12 acápites vinculados también con las fuentes que se pueden encontrar en Internet y la frecuencia con la que se toma en consideración las características de dichas fuentes. Básicamente, las preguntas abordan temas como las credenciales del autor, los diferentes puntos de vista, la fiabilidad de la información, si el sitio web tiene enlaces a otros recursos de la

web, o tiene bibliografía, o se lo ha recomendado un bibliotecario, o lo ha utilizado en trabajos previos, entre otros.

La pregunta 6 tiene 5 acápites que pretenden indagar respecto a la frecuencia en que el estudiante solicita ayuda para evaluar referencias o fuentes relacionadas con sus tareas académicas; es decir, si este recurre a sus profesores, a bibliotecarios, a compañeros de clase, a amigos y familiares, a su tutor o personal de servicios estudiantiles para este propósito.

Con relación a las fuentes en la investigación documental, Villaseñor (1998) señala que estas están representadas por todos aquellos instrumentos o recursos que satisfacen una necesidad informativa y que son utilizados por el usuario o por un profesional de la información como intermediario.

Unesco (1976) señala que las fuentes de información se clasifican comúnmente en:

- a) Fuentes primarias, que son aquellas que nos brindan nueva información o de primera mano, como por ejemplo, los diccionarios, los anuarios, las enciclopedias, monografías, publicaciones periódicas, entre otros.
- b) Fuentes secundarias, que son aquellos documentos que nos van a indicar qué fuente o documento nos puede proporcionar la información final. Algunos ejemplos son las bibliografías, los catálogos, los reportorios, directorios, buscadores o localizadores de información en internet, etc.

Por otro lado, entre los instrumentos de investigación documental, se puede citar los siguientes:

- a) Las fichas de contenido, que son recursos efectivos para clasificar la información. Consiste de una tarjeta de cartulina en la cual se registra y se

organiza la información que el estudiante extrae de los documentos que lee o analiza, así como comentarios o sus propios argumentos.

- b) Las fichas bibliográficas, que contienen los datos bibliográficos de las fuentes documentales o de los libros, tales como apellidos y nombres del autor, el título del documento, lugar de la publicación, la editorial, principalmente.
- c) Las fichas hemerográficas, que también se utilizan para registrar información de publicaciones periódicas, tales como las de revistas o periódicos. Ayudan al estudiante a ubicar las fuentes y desarrollar las listas de referencias para un trabajo de investigación documental. Registran el mismo tipo de información que las fichas bibliográficas.
- d) El fichero, se trata de un archivo de fichas ordenadas de manera sistematizada, ya sea por temas, por títulos o por autores. Es un soporte para organizar datos que se han recabado para la investigación documental, ya que evita consultar una y otra vez los textos de los que se extrajo la información.
- e) El registro de páginas electrónicas, donde se consigna una descripción pormenorizada del contenido de una página web de la World Wide Web (www) y la dirección para su acceso. En Internet se pueden revisar y analizar distintas páginas, en las que se ubicará gran cantidad de información digitalizada y almacenada en una variedad de bases electrónicas de datos. Además, los motores de búsqueda guían al estudiante para encontrar estas páginas. Entre dichos motores de búsqueda se pueden mencionar los siguientes: Google, AOL, Yahoo, Bing, MSN, Ask.com,

EBSCO (Base de datos para investigación), JSTOR (sistema de archivos en línea de publicaciones académicas), ProQuest (compañía editorial americana que publica en formatos electrónico y microfilm información para universidades, empresas públicas, escuelas de todo el mundo), Ebrary (biblioteca digital en línea de textos completos de más de 100,000 libros electrónicos académicos), principalmente.

La pregunta 7 contiene 13 acápites que están referidos a las diferentes prácticas, rutinas, técnicas y soluciones que los estudiantes emplean para completar tareas de investigación documental relacionadas con las asignaturas de su carrera profesional.

Sobre este particular, cabe mencionar que por lo general, se pierde mucho tiempo en la búsqueda bibliográfica y en la recopilación de información cuando se investiga un tema, debido a la falta de conocimiento sobre las técnicas de investigación documental, manejo de la información o en el registro de la misma, o simplemente por carecer de habilidades lectoras o de comprensión lectora, principalmente.

La investigación documental es la primera parte del trabajo que debe realizar todo estudiante para buscar investigaciones relacionadas con el tema materia de estudio, las cuales deben ser actualizadas. Se toma como referencia aquellas que no tengan una antigüedad mayor a cinco años de haberse publicado, a fin de poder redactar el marco teórico referencial, conocido también como estado del arte.

Para la elaboración del marco teórico se debe seguir un método sistemático para conseguir, manejar y controlar la información. Se tiene que saber cómo y

dónde obtener la información teórica, en bibliotecas, instituciones educativas, en internet, o a través de documentos privados, públicos, fuentes bibliográficas, hemerográficas, iconográficas, entre otros, haciendo uso de los instrumentos de investigación documental que se ha mencionado con anterioridad.

Campos (2015) expresa que a la investigación documental se le conoce también como investigación de gabinete, que consiste en indagar y analizar la información documental, con el fin de revisar la bibliografía y la ubicación teórica del problema que se va a investigar, elaborar el marco teórico y organizar la información que se ha seleccionado. Todo esto se lleva a cabo en el primer momento de la investigación.

Para facilitar la redacción y el manejo de las citas, este autor señala que existen diversas técnicas referenciales y bibliográficas, que orientan al estudiante a ubicar a los autores citados y los textos u obras empleados.

Actualmente, se utiliza y se acepta en las ciencias sociales el estilo de la Asociación Psicológica Americana (American Psychological Association, APA) de referencia bibliográfica, así como también para estructurar documentos académicos, tales como tesis, informes, monografías, artículos científicos, etc., además para citar, parafrasear o formular comentarios de las ideas de diversos autores.

La pregunta 8 contiene 14 acápites que están relacionados con el conocimiento que tiene y la frecuencia del uso que hace el estudiante con respecto de las herramientas de productividad o de gestión de la información académica-científica en línea para desarrollar tareas de investigación de su carrera.

Se sabe que, en la actual sociedad de la información, el uso de herramientas tecnológicas mejora la competencia del estudiante en el manejo y la gestión de la información que este compila durante el proceso de investigación documental, así como sus competencias genéricas y especializadas para estructurar sus trabajos académicos durante los años de estudios superiores.

Woodman (1998) señala que la gestión de la información implica obtener la información correcta, de manera apropiada, para la persona indicada, con el costo correcto, oportunamente y en el lugar indicado con miras a ejecutar la acción precisa.

Dentro de las herramientas de búsqueda de información en Internet se pueden citar las siguientes:

a) Las herramientas de búsqueda típicas de la Web:

a.1) Los buscadores generales de diversas materias, tales como: Google, Yahoo Search, Bing, Exalead, Ask.com.

a.2) Los buscadores especializados en un tema, tales como: Google Scholar, Scirus, Microsoft Academic Search, Google Books, Scholarpedia, Science Direct.

b) Las herramientas de búsqueda más especializadas:

b.1) Las bases de datos, que reúnen de manera selectiva y que contienen información o referencias de documentos publicados:

b.1.1) De materias diversas, tales como Dialnet, Scopus, SciELO, Base (Bielefeld Academia Search Engine) Web of Science.

b.1.2) Especializadas en un tema, tales como World Wide Science, Iberlez, PubMed-Medline.

b.2) Los catálogos, que reúnen referencias de documentos o artículos.

b.2.1) De bibliotecas: catálogos, REBIUN, WorldCat.

b.2.2) De librerías: Amazon.

La pregunta 9 contiene 15 acápites referidos a aquellos aspectos que para el estudiante son de importancia o no cuando realiza una tarea académica para alguna asignatura de su carrera.

Entre estos tenemos el deseo de obtener una buena calificación, acreditar el curso, concluir el documento, cumplir con el requisito de extensión, si lo hay, colocar el número de citas necesario, desarrollar el tema de manera exhaustiva, mejorar sus habilidades de investigación, análisis y escritura, reflejar su propio punto de vista sobre el tema, tener creatividad al realizar la tarea académica, principalmente.

La pregunta 10 contiene 20 acápites que están relacionados con las dificultades encontradas por el estudiante al realizar una tarea de investigación documental que es requerida durante su carrera.

Podemos enumerar las siguientes dificultades: cómo empezar a trabajar en la tarea, seleccionar y organizar el tema, encontrar las palabras o términos claves para buscar la información, buscar artículos científicos, fuentes o referencias actualizadas en internet y citarlas en el formato adecuado, determinar la fiabilidad del sitio web, revisar la información irrelevante para identificar lo que realmente se necesita, evaluar e integrar las fuentes, saber cuándo es un plagio o no, comprender los textos, tomar notas y redactar el trabajo, decidir si se da el trabajo por concluido o no y saber si se ha hecho una buena tarea de investigación documental o no.

A este respecto, Gonzáles (1998) expresa que un trabajo de investigación es una tarea intelectualmente exigente, dado que se trata de producir un conocimiento científico. En dicha tarea convergen procesos complejos como el pensamiento, la conceptualización, la inferencia y la abstracción. Todos estos procesos, a su vez, derivan en las acciones de organizar la información, seleccionar el contenido que es relevante, así como integrar las ideas de autores y de fuentes diversas.

**c) Las competencias de ALFIN en tareas personales.** Es la tercera sección del Cuestionario CAI, que comprende desde la pregunta 11 a la 15.

La pregunta 11 tiene como propósito que el estudiante encuestado responda entre once alternativas y una opción de respuesta libre, si en los últimos seis meses ha tenido experiencia o ha realizado alguna investigación documental en la vida cotidiana, consistente en recolectar materiales para solucionar problemas de información que pueden ocurrir durante el curso de su vida diaria.

Entre las once alternativas para marcar se tiene las siguientes: indagar sobre cuestiones de salud/bienestar para si mismo o para alguien cercano, noticias y eventos actuales, comprar algún producto o solicitar un servicio, algo que le hayan solicitado realizar en su trabajo, algo sobre la vida doméstica como por ejemplo, buscar una casa, u ofertas de trabajo, informacion sobre creencias religiosas, información política, tener relación con personas en redes sociales como Facebook, Twitter, búsqueda de algún profesional, entre otros.

Precisamente, a esta alfabetización informacional en tareas personales para la vida cotidiana, Saorín y Gómez-Hernández (2014) la denominan alfabetizar en tecnologías sociales para la vida diaria y también para el empoderamiento.

Dichos autores sostienen que estas tecnologías de colaboración tienen fines sociales, además del consumo colaborativo y señalan que el tener conocimiento en el uso de plataformas digitales permite a la persona empoderarse a nivel individual o en grupos, a fin de poder participar en la formación de la opinión pública. Expresan que los contenidos deben evolucionar, ser abiertos y adaptarse a las necesidades muchas veces tan cambiantes de las personas y de los grupos, todo ello con el objetivo de brindar oportunidades como respuestas.

Por su parte, San José-Montano (2013) sobre el empoderamiento en este campo, señala que las tecnologías sociales suponen una valiosa herramienta para fortalecer la adaptación al cambio en el contexto social, a través del aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida de las personas.

La pregunta 12 tiene 14 acápites relacionados con la frecuencia que el encuestado hace uso de los recursos durante los procesos de investigación documental que realiza. Esta pregunta es similar a la pregunta 3. Sin embargo, para este caso específico, está orientada a la resolución de tareas de tipo personal.

Ya hemos expresado que la alfabetización informacional potencia a las personas para buscar, analizar, utilizar y para crear información de manera efectiva, todo ello con el fin de lograr no solo sus metas educacionales, sino también sus metas personales, sociales y laborales. Doyle (1992), entre las múltiples consideraciones que expone para considerar a una persona como instruida en información, señala que ello se concreta cuando la persona utiliza dicha información en el pensamiento crítico y en la resolución de problemas.

A su vez, UNESCO (2011) en relación con la alfabetización informacional, señala que las competencias de las personas para aplicar y utilizar destrezas

informativas, hábitos y actitudes, les permite tomar decisiones oportunas y profundas para enfrentar no solamente su salud y bienestar tanto personal como familiar, sino aspectos de educación, de trabajo, de ciudadanía, entre otros importantes retos de la vida diaria.

La pregunta 13 tiene 12 acápites y está referida a la frecuencia en que el encuestado considera ciertas características de las fuentes en la web, pero esta vez vinculado a los procesos de investigación documental para resolver tareas personales. Entre estos se mencionan: la actualidad de la fuente, las credenciales del autor, si el contenido reconoce distintos puntos de vista, si el autor da crédito para el uso de ideas de otro autor, si el tipo de dirección URL es fiable, si la fuente tiene una sección bibliográfica que da sustento al documento, si el texto tiene tablas con información vital, los datos del editor de la fuente, si es el bibliotecario quien ha recomendado la fuente, si se ha oído hablar o recomendar previamente la fuente, o si ha utilizado la fuente en trabajos previos.

La pregunta 14 tiene 5 acápites que pretenden indagar respecto a la frecuencia en que el estudiante solicita ayuda para evaluar referencias o fuentes relacionadas esta vez con sus tareas personales o de vida cotidiana, es decir, si este recurre a sus profesores, a bibliotecarios, a compañeros de clase, a amigos y familiares, a su tutor o personal de servicios estudiantiles para este propósito.

La pregunta 15 tiene 15 acápites que están relacionados con las dificultades encontradas por el estudiante al realizar una tarea de investigación documental para resolver tareas personales.

Podemos enumerar las siguientes dificultades: cómo empezar a trabajar en la tarea, seleccionar y organizar el tema, encontrar las palabras o términos claves

para buscar la información, buscar artículos científicos, fuentes o referencias actualizadas en internet y citarlas en el formato adecuado, determinar la fiabilidad del sitio web, revisar la información irrelevante para identificar lo que realmente se necesita, evaluar e integrar las fuentes, saber cuándo es un plagio o no, comprender los textos, tomar notas y redactar el trabajo, decidir si se da la tarea personal por concluida o no y si se ha hecho una buena tarea de investigación documental a este respecto.

Con respecto a las preguntas 12, 13, 14 y 15 no se abundará más sobre su contenido, ya que las temáticas que abordan dichas preguntas y, que responden a la investigación documental para tareas personales, han sido ampliamente abordadas con anterioridad para lo concerniente a la investigación documental para tareas académicas.

Por otra parte, hemos considerado importante presentar en las páginas siguientes, un flujograma que refleja una línea del tiempo de la alfabetización informacional a nivel mundial. Se trata de una sinópsis de la historia de ALFIN que resulta bastante ilustrativa.

**Sinopsis de la historia de ALFIN:**

**Fines del Siglo XIX**

Algunas universidades ofrecían cursos sobre la historia del libro y de las bibliotecas combinados con estrategias básicas de búsqueda y evaluación crítica de los materiales.

Liderado por jóvenes bibliotecarios (movimiento de “abajo hacia arriba”).

Liderado por organizaciones educativas, bibliotecarias, agencias de acreditación y legislaturas estatales (movimiento de “arriba hacia abajo”).

**Siglo XX**

**Siglo XXI**

Es a partir de 1969 y toda la década de los 70 que se dan cambios importantes.	Los 80: transición a la Alfabetización informacional.	Los 90: Movimiento Information Literacy (ALFIN).
--	---	--

			2000-2005	2006-2009	2010
Promoción de la biblioteca y de la instrucción bibliográfica (IB).	IB con un énfasis en los marcos conceptuales, estrategias de investigación y teorías del aprendizaje.	ALFIN absorbe a la instrucción bibliográfica.	Declaraciones 2003: Praga. 2005: Alejandría.	Declaraciones 2006: Toledo y Lima.	Declaraciones 2010: Murcia y Paramillos. 2011: Maceió y Fez. 2012: Moscú y La Habana.
Se establece la Sección de IB.	Ser capaz de enseñar acerca del manejo de la información se convierte en un requisito importante para el bibliotecario	Cuenta con una base teórica.	Definiciones reconocidas.	Paradigma educativo del siglo XXI.	La multialfabetización toma impulso.
En 1987 se publica el informe “Las bibliotecas y la búsqueda de la excelencia académica” (Universidad de Columbia y Colorado) donde se hace hincapié en la importancia de ALFIN.	Reconocimiento de su importancia educativa y socioeconómica.	Trabajo colaborativo: Profesionales e instituciones.	Aprendizaje para toda la vida.	Énfasis en el tema de evaluación de los aprendizajes.	

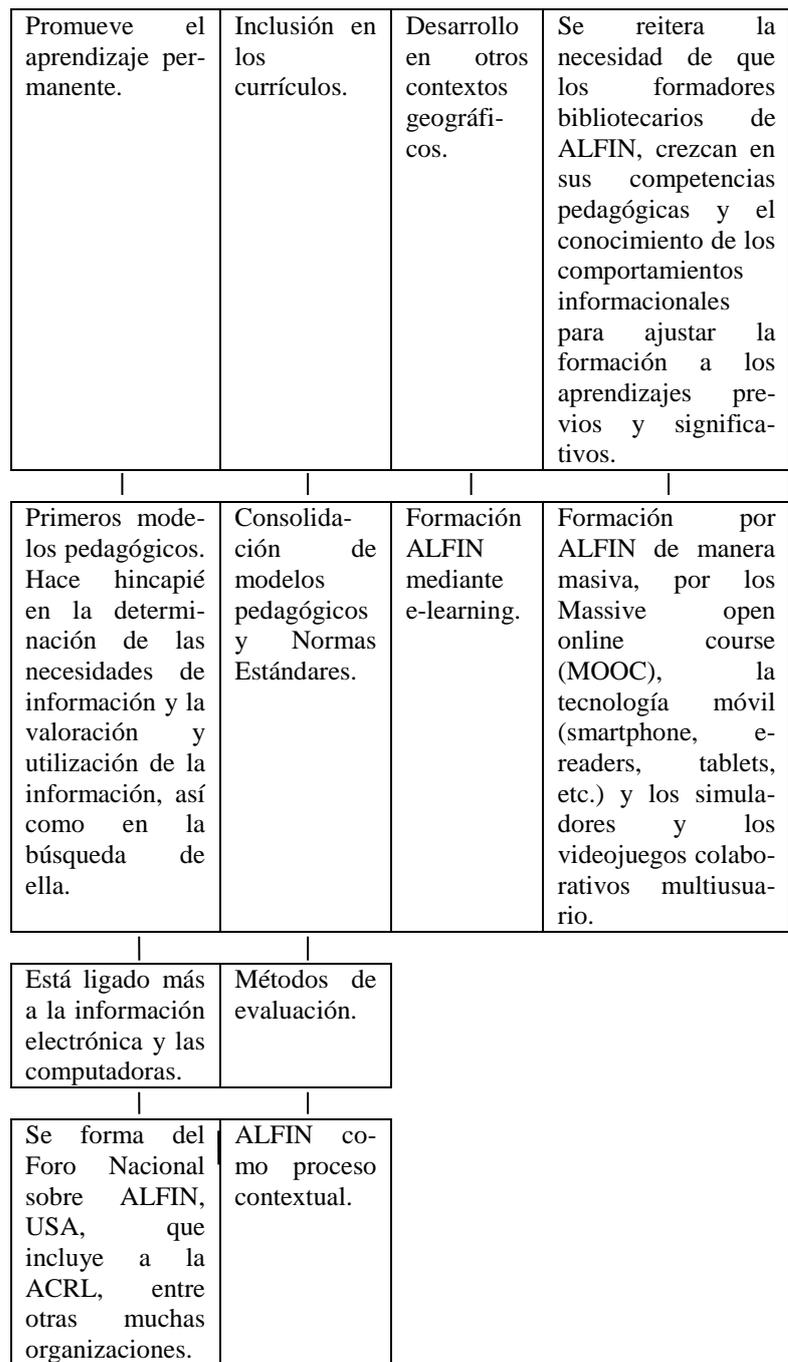


Figura 1: Sinópsis de la historia de la alfabetización informacional en el mundo.

Sinópsis basada en:

-Gibson, D.L. (2002). Information literacy instruction: a history in context.

-Uribe, A. (2013). Lecciones aprendidas en programas de ALFIN en universidades de Iberoamérica.

Uno de los aspectos que es importante mencionar al observar la figura 1 anterior, es que el concepto de ALFIN y su puesta en práctica se han venido fortaleciendo a través de los años con las declaraciones que se han dado sobre este tema y que citamos a continuación:

- a) La Declaración de Praga (2003). Hacia una sociedad alfabetizada en información.
- b) Declaración de Alejandría (2005) sobre ALFIN y el aprendizaje de por vida.
- c) Declaración de Toledo (2006) sobre ALFIN. Bibliotecas por el aprendizaje permanente.
- d) Declaratoria de Lima (2009) sobre ALFIN, en el marco de la realización de un taller de alfabetización informacional.
- e) Declaración de Murcia (2010) respecto de la acción social y educativa de las bibliotecas públicas en tiempo de crisis.
- f) Manifiesto de Paramillo (2010) referido al entrenamiento de los facilitadores en ALFIN.
- g) Declaración de Maceió (2011) sobre competencia en información.
- h) Declaración de Fez (2011) sobre la alfabetización informacional y la alfabetización mediática.
- i) Declaración de La Habana (2012) sobre 15 acciones de ALFIN por un trabajo colaborativo con miras a generar redes para el crecimiento de ALFIN en el contexto de los países iberoamericanos.
- j) Declaración de Moscú (2012) sobre la alfabetización mediática e informacional.

La mayoría de estas declaraciones se han referido tanto a la implementación de ALFIN en los planos global y local, así como también han resaltado como tema predominante el desarrollo de competencias informacionales y el aprendizaje permanente, el cual está íntimamente ligado a la alfabetización informacional desde sus orígenes.

### **2.3.2 La alfabetización informacional**

Badwen (2002) expresa que el concepto de alfabetización informacional (ALFIN) conocido como “information literacy (INFOLIT)” lo formula por primera vez en el año 1974, Zurkowski, bibliotecario norteamericano, quien presentó un informe titulado: “The information service environment relationships and priorities”. Este estuvo más vinculado con las ideas que se tenían de la reforma educativa que se llevaba adelante en aquellos tiempos en los Estados Unidos de Norteamérica.

Por aquel entonces, Zurkowski había realizado dicho trabajo para la Comisión Nacional de Biblioteconomía y Documentación de los EE.UU., y, además, ostentaba el cargo de Presidente de la Asociación de Industrias de la Información, observando una serie de cambios, razón por la cual recomendó que se dé inicio a un movimiento nacional hacia ALFIN. Su idea consistía en que la información debería aplicarse al ámbito laboral, a resolver problemas mediante el aprendizaje de habilidades para utilizar herramientas que permitan acceder a la información.

Posteriormente, en 1976 el concepto de alfabetización informacional comenzó a verse más vinculado a la diversidad de habilidades y conocimientos no

solo para la búsqueda de información sino para poder resolver problemas y tomar decisiones.

Zurkowski (1974) sostenía que son personas alfabetizadas y entendidas en materia de información, aquellas que se han formado en la aplicación de los recursos de información para su trabajo, que conocen las técnicas y las destrezas requeridas para el uso de una variedad de herramientas documentales y fuentes primarias, y que pueden solucionar problemas informacionales.

Evidentemente, esta definición se centró más en el sector privado de los EE.UU., ya que Zurkowski se refirió a ALFIN como el uso eficaz de información dentro de un entorno laboral y empresarial, aproximándose más a la resolución de problemas en ese ámbito.

Para la Unesco (2003) ALFIN aglutina las necesidades de información y nos permite organizar, evaluar e identificar con precisión la información, a fin de poder enfrentar las situaciones que se presentan al momento de su búsqueda. Además, señala que es parte importante del aprendizaje diario del ser humano.

Asimismo, la Unesco (2005) señala que ALFIN no solo implica la habilidad de saber leer, escribir y comprender, sino que es la destreza para poder interpretar, asemejar, comunicarse y deducir, utilizando materiales, ya sean estos, escritos o digitales, agrupados a diferentes contenidos. Se evidencia que la Unesco vincula a ALFIN con el aprendizaje y modifica su significado. Es decir, que las personas deben ser capacitadas para que puedan buscar, evaluar y utilizar eficazmente la información, a fin de lograr fines personales, educativos, y para que colaboren en el desarrollo mundial digital y en la promoción de la inserción social de las naciones en su totalidad.

Naranjo y Rendón (2003) expresan que a ALFIN se le puede definir como el aprendizaje significativo, mediante el cual surgen experiencias que generan un cambio cognitivo, acompañado de la capacidad para efectuar análisis críticos.

De todas estas definiciones antes descritas, la definición holística sobre ALFIN propuesta por el Uribe (2013) es una de las más completas y precisa lo que se presenta a continuación:

ALFIN es el proceso de enseñanza-aprendizaje que busca que una persona o grupo de personas gracias al acompañamiento profesional y de una institución educativa o bibliotecológica, utilizando diferentes estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje, ya sea en modalidad, presencial, virtual o mixta (“blended-learning”) alcance las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) en la informático, comunicativo e informativo que le permitan, luego de identificar sus necesidades de información y utilizando diferentes formatos, medios y recursos físicos, electrónicos o digitales, poder localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar, producir, compartir y divulgar (comportamiento informacional) de manera adecuada y eficiente esta información, con una posición crítica y ética a partir de sus potencialidades. (p. 9)

A continuación, en la figura 2 se presenta una propuesta de definición sobre alfabetización informacional que formuló en 2004 el Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP), cuya traducción al español es el Instituto Colegiado de Bibliotecarios y Profesionales de la Información, con sede

en Reino Unido, y que resume las competencias y habilidades que forman parte de ALFIN.

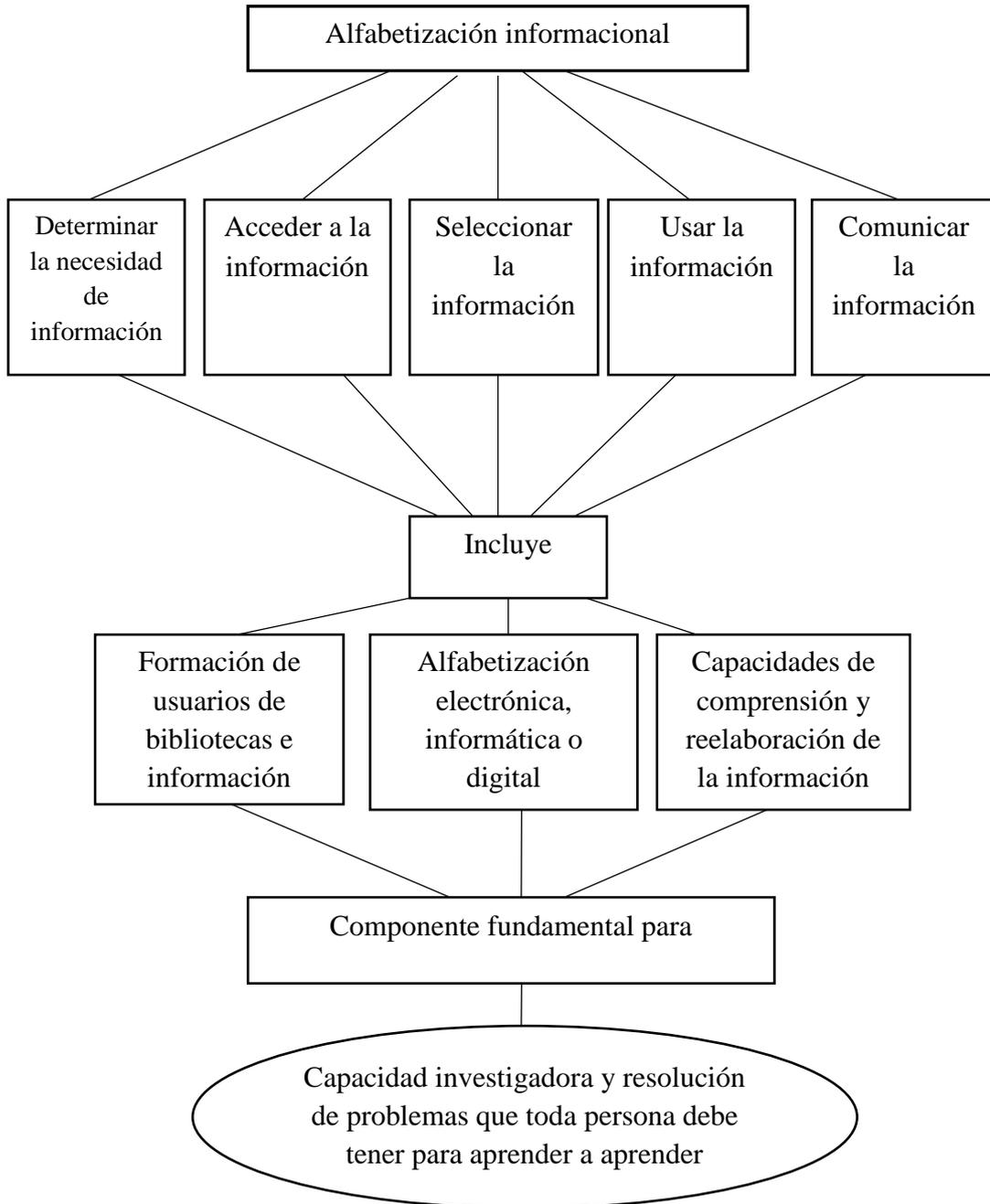


Figura 2: La alfabetización informacional. Fuente: CILIP (2004).

### **2.3.3 Las normativas sobre la alfabetización informacional**

Existen normas, modelos o estándares bajo los cuales se llevan a cabo los procedimientos referidos a la alfabetización informacional (ALFIN). Tanto asociaciones académicas como profesionales son las que los dictaminan. Las normas constituyen un medio para orientar el trabajo de ALFIN en el sector educativo, además de ser aplicables a cualquier sector económico y laboral. Estas normas emergen a fines de los años 80 en los Estados Unidos de Norteamérica a través de la Asociación Americana de Bibliotecas Escolares. Asimismo, a nivel de la educación superior fue la Association of College and Research Libraries, ACRL la que formuló las primeras normas para ALFIN. Casi todas ellas expresan la necesidad de localizar, evaluar, almacenar, recuperar y comunicar la información.

Uribe (2010) afirma que dichas normas facilitan los contenidos en el proceso formativo. Aquellas normas, modelos o estándares que más destacan son los de SCONUL de la Society of College, National and University Libraries; ACR/ALA de la Association of College and Research Libraries; CAUL del Council of Australian University Librarians; ANZIL de la Australian and New Zealand Institute for Information Literacy; y, de las normas sobre ALFIN para educación superior, principalmente. Si bien existen otros modelos, los que ya se han mencionado son los más importantes. Cada uno de estos tiene sus propias particularidades, conforme al nivel académico; sin embargo, el mayor reto para el futuro es que se puedan consensuar unas normas internacionales de carácter general que puedan ser aplicables a todas las instituciones.

### **2.3.3.1 El modelo SCONUL**

El modelo SCONUL fue diseñado por la Society of College, National and University Libraries de Reino Unido en el año 1999 sobre la base del modelo de habilidades en la educación superior. Se le conoce como el modelo de los siete pilares para ALFIN, que son: identificar una necesidad de información, evaluar el conocimiento, formular estrategias para localizar la información, ubicarla y acceder a la misma, revisarla, compararla y evaluarla, organizar la información de forma profesional y ética y aplicar el conocimiento adquirido, sintetizando la antigua y la nueva información, creando así un nuevo conocimiento para su difusión.

### **2.3.3.2 El modelo ACRL/ALA**

El modelo ACRL/ALA fue diseñado por la Association of College and Research Libraries de los Estados Unidos de Norteamérica en el año 2000. Es un modelo que tiene cinco grupos de competencias que deben ser alcanzadas por los estudiantes, con indicadores de rendimiento, los cuales deben ser medidos, y con sus respectivos resultados. Se aplica de forma recurrente y el estudiante retorna a una etapa anterior al proceso, haciendo una revisión sobre su plan para la búsqueda de información.

### **2.3.3.3 El modelo CAUL**

El modelo CAUL fue diseñado por el Council of Australian University Librarians entre el 2000-2001. Es un modelo adaptado de las normas ACRL/ALA. Dispone de siete estándares con resultados y ejemplos para desarrollar las habilidades de información.

#### **2.3.3.4 El modelo ANZIL**

El modelo ANZIL fue diseñado por la Australian and New Zealand Institute for Information Literacy en el año 2003. Tiene un contexto más amplio respecto de las competencias genéricas en el que ALFIN es el elemento básico. Los indicadores de rendimiento, así como los resultados, son más precisos en este modelo e identifica a ALFIN como un aspecto primordial para el aprendizaje continuo. Del mismo modo, algo importante es que privilegia el trabajo en equipo para lograr dicho aprendizaje.

#### **2.3.3.5 Las normas de ALFIN sobre educación superior**

Las normas de ALFIN sobre educación superior surgieron a raíz del Tercer Encuentro sobre Desarrollo de Habilidades Informativas en el Contexto Mexicano, Declaratoria de ciudad Juárez en el año 2002. Estas normas son las únicas que han sido elaboradas en Latinoamérica. Considera los conocimientos previos con el fin de asimilar, evaluar y utilizar la información. Asimismo, incorpora algunos aspectos que son de carácter común de otras normas, modelos o estándares para llevar a cabo procedimientos referidos a ALFIN.

#### **2.3.4 Las directrices de IFLA**

La Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) es el organismo internacional que vela por los intereses de los usuarios de los servicios bibliotecarios y de documentación. Dicho organismo ha emitido directrices que compilan las normas, modelos y estándares referidos a ALFIN. Junto con el IFLA también contribuyeron en esta compilación, dos asociaciones americanas, la Association of College and Research Libraries (ACRL) y la

American Association of School Libraries (AASL), además de la Society of College, National and University Libraries (SCONUL) del Reino Unido, principalmente. Las normas se han estructurado bajo tres componentes básicos: acceso, evaluación y el uso de la información, tal como se indica a continuación:

A) Acceso: el usuario accede a la información de manera efectiva y eficiente.

a.1) Definición y articulación de la necesidad informativa.

a.1.1) Definición y reconocimiento.

a.1.2) Decisión de hacer algo para encontrar la información.

a.1.3) Expresión y definición de la necesidad informativa.

a.1.4) Inicio del proceso de búsqueda.

a.2) Localización de la información.

a.2.1) Identificación y evaluación de las potenciales fuentes de información.

a.2.2) Desarrollo de estrategias de búsqueda.

a.2.3) Acceso a las fuentes de información seleccionadas.

a.2.4) Selección y recuperación de la información.

B) Evaluación: El usuario evalúa de forma competente la información crítica.

b.1) Valoración de la información.

b.1.1) Análisis y examen de la información recabada.

b.1.2) Generalización e interpretación de la información.

b.1.3) Selección y síntesis de la información.

b.1.4) Evaluación precisa y relevancia de la información recuperada.

b.2) Organización de la información.

b.2.1) Orden y clasificación de la información.

b.2.2) Agrupación y organización de la información recuperada.

b.2.3) Determinación de la mejor información y la más útil.

C) Uso: el usuario aplica y usa la información de manera precisa y creativa.

c.1) Uso de la información.

c.1.1) Hallazgo de nuevas formas de comunicar, presentar y usar la información.

c.1.2) Aplicación de la información recuperada.

c.1.3) Aprendizaje e internalización de la información como conocimiento personal.

c.1.4) Presentación del producto informativo.

c.2) Comunicación y uso ético de la información.

c.2.1) Comprensión de lo que implica el uso ético de la información.

c.2.2) Respeto del uso legal de la información.

c.2.3) Comunicación del producto de aprendizaje, efectuando el reconocimiento a la propiedad intelectual.

c.2.4) Uso de las normas de estilo para las citas que son relevantes.

Gómez y Pasadas (2007) señalan que existe una tendencia a superar la diferencia existente entre la diversidad de normas, modelos y estándares que hoy en día se conocen, hasta lograr en el futuro un marco para la alfabetización informacional.

### **2.3.5 Los objetivos de ALFIN**

Los objetivos de la alfabetización informacional son los siguientes:

- a) Formar personas que conozcan la naturaleza y extensión de sus necesidades de información y que dialoguen con docentes y otros colegas

para definir las, que identifiquen potenciales fuentes, que consideren los costos y beneficios involucrados, definiendo sus criterios de elección y tomando decisiones de acuerdo a un plan previo determinado.

- b) Formar personas que conozcan el entorno de la información y que puedan identificarla y manejarla efectiva y eficazmente, lo que implica familiarizarse con los diversos medios de comunicación, conocer su estructura, seleccionar los métodos más idóneos de investigación, que puedan implementar estrategias efectivas de búsqueda y organización de la información, a fin de registrarla para futuros usos, que recuperen la misma, que hagan anotaciones y elaboren esquemas, mapas mentales, entre otros.
- c) Formar personas que evalúen la información de manera crítica, que sepan sintetizar la información de textos y documentos, que la examinen y la comparen tomando en cuenta la confiabilidad de sus fuentes, que analicen prolijamente la estructura y lógica de sus argumentos, que puedan comparar los nuevos conocimientos con los previos integrándolos en nueva información y que sintetizen sus ideas, a fin de formular nuevos conceptos.
- d) Formar personas que puedan utilizar y comunicar la información, que generen información nueva, con capacidad para organizar contenidos, que puedan estructurar tanto conocimientos como habilidades, que sepan manejar herramientas digitales y que sepan comunicar sus ideas y fomentar el diálogo y debate.
- e) Formar personas que tomen en cuenta los aspectos éticos, legales, sociales de la información cuando generen sus conocimientos, que asuman

responsabilidad por sus elecciones, que sepan identificar los aspectos relativos a la propiedad intelectual y que reflejen una visión sistémica de la realidad social.

En síntesis, ALFIN pretende que las personas sean aprendices independientes, que se responsabilicen de su propio aprendizaje y que utilicen la información disponible precisamente para aprender, que sepan buscar la información para tomar decisiones y resolver problemas, manteniéndose siempre actualizados y proactivos hacia el aprendizaje.

Además, ALFIN apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida, procurando que las personas asuman un aprendizaje continuo que pueda dar significado para sus propias vidas, que investiguen y que estén dispuestos a vencer todos y cada uno de los desafíos que se les presenten.

### **2.3.6 Los componentes de ALFIN**

Los componentes que brindan el sustento al concepto de la alfabetización informacional son los siguientes:

- a) La investigación.
- b) El aprendizaje activo.
- c) El aprendizaje autónomo.
- d) El pensamiento crítico.
- e) El aprender a aprender.
- f) El aprendizaje a lo largo de la vida.

### **2.3.7 ALFIN y las competencias informacionales**

Como es sabido, en la actual era de la información, las competencias informacionales son muy importantes porque implican tener conocimientos,

capacidades y habilidades para desarrollar una interacción con la información; es decir, tener formación en alfabetización informacional con el fin de poder hacer frente a las nuevas demandas de la sociedad.

Hoy en día, el conocimiento es más extenso, complejo y dinámico, porque está organizado de una manera más sofisticada y suele presentarse de diversas formas, mediante materiales impresos, textos digitales, webs, videos, redes sociales, entre otros. Por este motivo, es imprescindible que toda persona conozca estos medios para poder acceder al conocimiento, y esto solo se puede lograr a través de un aprendizaje permanente.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2003) en su documento titulado La definición y selección de competencias clave, resumen ejecutivo, señala que la globalización está creando un mundo cada vez más diverso e interconectado y que las personas necesitan dominar las tecnologías cambiantes y comprender la diversidad de información que hay disponible. Asimismo, expresa que las sociedades deben enfrentarse a desafíos colectivos como, por ejemplo, el crecimiento económico, la sostenibilidad ambiental, la equidad social, entre otros. Considerando que, para dichos contextos, las competencias que toda persona necesita satisfacer a fin de lograr sus metas, se han tornado mucho más complejas, dado que se requiere tener dominio de ciertas destrezas.

Asimismo, los Ministerios de Educación que pertenecen a la OCDE expresan que, de las competencias de nuestra población, consistentes del conocimiento, las destrezas, actitudes y valores depende mucho el desarrollo sostenible y la cohesión social de nuestros países.

Es así que la OCDE define el término competencia como la capacidad de toda persona para responder a demandas complejas y para desarrollar diversas tareas de manera adecuada. Todo esto implica poseer habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, entre otros importantes componentes que en conjunto conllevan hacia el logro de una acción eficaz.

Por otra parte, Rader (2000) identifica dos ejes sobre los cuales giran las habilidades y conocimientos de los estudiantes con respecto a la alfabetización: a) que desarrollen habilidades para comunicarse autónomamente e innovar la información en conocimiento; y, b) que existan cambios en el régimen pedagógico de la colectividad.

Por su parte, Bruce (1997) señala que existen ciertos aspectos que todo estudiante universitario debe tomar en cuenta: a) su compromiso para aprender de manera autónoma, auto-dirigida y autorregulada; b) utilizar los métodos de información; c) utilizar diversas técnicas tecnológicas y medios de información; d) asumir la legalidad que se origina al utilizar la información; e) conocer a cabalidad los principios de la información; f) ser perceptivo para acercarse a la información; y, g) poseer una actitud personalizada de la información, a fin de poder interactuar con el entorno informacional.

Sin duda, la autorregulación del aprendizaje es un aspecto que está tomando importancia creciente en el campo educativo y mucho más aún, en la psicología educacional, dado que comprende e integra una variedad de campos, entre estos, la cognición, la metacognición y la motivación. A este respecto, Schunk (1997) ha desarrollado un marco conceptual con respecto a la autorregulación y ha analizado

y vinculado su relación con las condiciones y las dimensiones del aprendizaje, así como con las condiciones del estudiante.

Andretta (2005) indica que existen aspectos a tenerse en cuenta, como el reconocimiento de las necesidades de información, la búsqueda, la selección y la interrogación de fuentes distintas, así como la evaluación, el acopio y el uso de dicha información.

Hepworth (2000) ha identificado cuatro áreas fundamentales de aprendizaje, que según expresa deben de ser dominadas, además que recomienda incluir en el currículo a la alfabetización informacional, por lo que describe aspectos que deben y pueden aplicarse a todas las materias:

- a) Conocer cómo se usan las herramientas de información, así como el software y lo vinculado con la navegación de los sistemas automatizados, obviamente, sin descartar la información impresa;
- b) Aprender aquello relacionado con los procesos intelectuales vinculados con la gestión de la información y la creación de conocimiento, así como identificar los requerimientos, manejar estrategias de búsqueda y recuperación, organizar los recursos acopiados y las herramientas de reflexión;
- c) Aprender cómo comunicar, conocer a profundidad las herramientas asociadas con la acción de compartir o de intercambio de información, a saber: el trabajo en grupo, la negociación, el trabajo cooperativo, así como los estilos de comunicación;
- d) Conocer las normas intelectuales de la materia estudiada, incluyendo el marco teórico y las

metodologías, así como lo relacionado con los aspectos éticos y legales. (p. 107)

Por otro lado, Line (1994) expresa lo siguiente:

Uno de los fines fundamentales de una universidad es formar profesionales titulados que puedan vivir con la confusión, que no estén preparados únicamente para un trabajo de tipo determinado (...) que puedan habituarse a formas de trabajo totalmente nuevas, con mentes siempre ávidas para recibir nuevos conocimientos e ideas, que sean juzgados y evaluados críticamente, con capacidad y valentía para debatir sobre aquello que han aprendido cuando aprecien que sobre ello existe algo equivocado, que aspiren a la verdad, que puedan vivir con la incertidumbre; y, asimismo, que sean ciudadanos de bien (...). Las respuestas a las preguntas varían constantemente; lo que se requiere es decisión para formular preguntas y disponer de habilidad para encontrar respuestas, así sean éstas provisionarias. (p. 64)

### **2.3.8 ALFIN dentro del contexto de la educación superior**

Actualmente, los estudiantes de educación superior necesitan recibir una mejor calidad educativa para hacer frente a los complejos retos y contextos en los que se deben desenvolver. Se requiere que los estudiantes de educación superior sean más competentes a fin de poder utilizar y apropiarse de la información.

Para las instituciones de educación superior, capacitar a los estudiantes en la temática de la alfabetización informacional, debería constituirse en una meta constante y, por tanto, su valor para cada una de estas instituciones deberá estar

relacionado con la concepción que cada institución universitaria tenga sobre los fines de la educación superior. Para poder definir a futuro programas de formación en competencias informacionales para los estudiantes de educación superior, se deberían estudiar y tomar en cuenta las experiencias de otras instituciones de educación superior de Iberoamérica que ya los han implementado, a fin de identificar las buenas prácticas y lecciones aprendidas para su mejora y su adecuada formulación.

Se sabe que, entre 1980 y 1990, el número de modelos para la formación de competencias informacionales se incrementó. Asimismo, se pudo establecer una diferencia entre la alfabetización informacional y la antigua educación de usuarios y la instrucción bibliográfica. Sin embargo, recién a fines de la década de 1990 e inicios de 2000 es que se observa un número importante de normas de competencias orientadas al desempeño en distintas actividades, profesiones y sectores. A partir de ello, los programas de formación en competencias informacionales tomaron gran importancia, constituyéndose en una prioridad para muchas organizaciones a nivel mundial y principalmente, para las universidades y redes bibliotecarias.

Sin duda, la formación profesional para el desarrollo de competencias informacionales es elemental para la vida de los estudiantes universitarios, pues los formará para que logren ser personas competentes, capaces de afrontar los desafíos de la sociedad de este siglo XXI.

Por otro lado, cabe señalar que la pertinencia de este tipo de formación ya ha sido analizada en seminarios internacionales celebrados en Praga en el año 2009, Alejandría en el año 2005 y Toledo en el año 2006. A partir de estos

seminarios, como ya lo hemos mencionado con anterioridad, se emitieron declaraciones referidas a la necesidad de adquirir competencias en información.

Bernhard (2002) expone en detalle las razones por las cuales las universidades deben impartir programas de alfabetización informacional. Al respecto, se enumeran las siguientes:

- a) La información disponible en diversos formatos y su acelerado crecimiento.
- b) La continua necesidad de establecer la autenticidad, validez y credibilidad de la información que cada vez resulta más heterogénea.
- c) Las economías fundamentadas en actividades del sector terciario, apoyadas en tecnologías de rápido desarrollo.
- d) La necesidad de toda persona de aprender a aprender, de adquirir aptitudes y desarrollarlas a lo largo de su vida, así como solucionar problemas dados.
- e) La importancia de que toda persona esté actualizada respecto a los avances más recientes en los aspectos de la investigación.
- f) El requerimiento de las empresas de contratar profesionales que sean capaces de buscar la información en diversas fuentes y gestionar la información externa e interna.
- g) La importancia que la educación sea activa y que esté centrada en el estudiante, formándolo para que pueda manejar los diversos recursos existentes en búsqueda de la solución de problemas.
- h) El impacto que tiene la educación en el uso de la información para la continuidad de los estudios y el adecuado perfil de estudiante que se

requiere al culminar sus estudios secundarios e ingresar a las instituciones de educación superior.

Como se puede observar, todo lo expuesto anteriormente son aptitudes de orden transversal e imprescindible y que todo estudiante debe desarrollar a través de la educación. Además, tienen una visión mucho más amplia que el simple uso de la información.

ALFIN se enmarca en un entorno cambiante, en el cual la información se hace creciente, dispersa y compleja. En dicho marco, los estudiantes universitarios se encuentran con dificultades para poder acceder a la información. Por ello, las políticas educativas a nivel nacional deben tender a que las instituciones universitarias introduzcan programas de formación en alfabetización informacional y propongan nuevas estrategias que ayuden a que el estudiante logre la autosuficiencia durante los procesos de aprendizaje, desarrollando sus habilidades y competencias para ubicar, evaluar y hacer uso de la información que se requiere.

Consideramos que todo estudiante universitario debería ser capacitado para lo siguiente:

- a) Localizar y delimitar una necesidad de información.
- b) Expresar y definir la información.
- c) Dominar los métodos y las técnicas que son apropiados para localizar la información.
- d) Evaluar y depurar la información que ha recuperado, verificando su autenticidad, validez y fiabilidad.

- e) Incorporar la información a sus conocimientos y usarla de manera ética y legal.

### **2.3.9 Las carencias de habilidades de ALFIN de los estudiantes de educación superior**

Es importante mencionar que desde la década de los años 90 se han venido realizando diversos estudios que muestran las carencias de habilidades de ALFIN en los estudiantes de educación superior. Estos estudios fueron realizados por Oberman (1991) en los Estados Unidos de Norteamérica; Barry (1999) en el Reino Unido; Candy y Bruce (2002) en la República Checa; Andretta (2002) en Alemania; Stern (2003) en el Reino Unido; e Ilogho y Nkiko (2014) en cinco universidades privadas del estado de Ogun, uno de los 36 estados pertenecientes a la República Federal de Nigeria, situada en África occidental, respectivamente.

Entre los hallazgos más importantes de dichos estudios respecto de las carencias de habilidades de ALFIN en los estudiantes universitarios, se pueden mencionar las siguientes: dificultad para utilizar fuentes de información, poca familiaridad con las búsquedas en línea, ansiedad ante la presencia de una cantidad apreciable de información, la tendencia a interpretar las cuestiones que se les plantea de manera muy literal. Asimismo, se observa que los estudiantes universitarios generalmente para buscar la información hacen uso de las mismas palabras del enunciado del tema que se les plantea; tienen desconocimiento si la base de datos que están utilizando dispone de un diccionario o tesoro y si lo tiene, no saben cómo funciona. Además, se ha observado que los estudiantes cuando disponen de varias alternativas de información y requieren evaluarlas, se les dificulta mucho debido a la falta de conocimiento de estrategias para dicho fin.

Otro aspecto es que los estudiantes no pueden distinguir muchas veces la veracidad y la calidad de las fuentes cuando buscan información por Internet. Evidentemente, los estudiantes requieren desarrollar habilidades para el pensamiento crítico y así poder lidiar con el problema del exceso de información que ofrecen los entornos electrónicos.

Por otro lado, dentro de las carencias del sistema de educación superior que se han podido detectar en estos estudios, está la existencia de una brecha entre la enseñanza y la investigación, pese a que a nivel mundial se reconoce que la investigación debe ser el fin principal de las instituciones de educación superior. Este hallazgo representa un enorme problema, porque sin investigación y sin alfabetización informacional difícilmente los estudiantes al terminar sus carreras y egresar de las instituciones de educación superior, podrán adaptarse a un mundo en permanente cambio. Incluso, se han detectado también problemas de falta de formación documental en los niveles iniciales de aquellos estudiantes que buscan obtener sus grados de doctorado, así como una ausencia de interés de las instituciones de educación superior por capacitarlos en alfabetización informacional, pese a que el entorno de la investigación académica se viene modificando constantemente debido a la era electrónica y a la tecnología.

También Uribe (2013), en un estudio que realizó, titulado *Lecciones aprendidas en programas de alfabetización informacional en universidades de Iberoamérica*, luego de efectuar una investigación a 2,136 instituciones de educación superior de los 22 países iberoamericanos, pudo concluir que un 70% de estas no han realizado ninguna acción concreta para capacitar a sus estudiantes en estas competencias; además un 22% han realizado acciones aisladas y

solamente un 8% muestran acciones coordinadas para incorporar las competencias ALFIN en sus currículos.

Lo que aquí evidenciamos nos permite concluir que hay mucho por hacer actualmente a nivel de formación y capacitación en alfabetización informacional, ya que esta tiene impacto en lo social, en lo político y en lo económico de las naciones. Por eso se afirma que es necesario que se implementen de una vez políticas nacionales que integren a la alfabetización informacional en el ámbito de la educación superior para hacer frente a una sociedad de la información cada día más cambiante, sin distraerse del objetivo primordial que es dotar a los estudiantes universitarios con las habilidades necesarias en ALFIN, pues solo para tener una idea de la velocidad en la que se desenvuelve la sociedad de la información, el total de la información impresa se viene duplicando cada 5 años; y, en las últimas décadas, se ha venido generando más información que en los 5,000 años previos.

Bruce (2002); Rader (2003); Virkus (2003), entre otros autores, han relacionado incluso la importancia de ALFIN con el actual proceso de mundialización o globalización y a la necesidad de disponer de una fuerza laboral que se adapte a dicho entorno.

### **2.3.10 La comprensión lectora: Antecedentes generales**

Para ubicarse en contexto es pertinente señalar que no existen a nivel nacional muchos estudios sobre la evaluación de la comprensión lectora en instituciones de educación superior, pues esta es una temática que, lamentablemente, no ha sido debidamente estudiada y se encuentra muy poco documentada.

Antes de iniciar esta investigación, se hizo una extensa búsqueda de información respecto de la problemática de la comprensión lectora en el Perú, y, particularmente, en instituciones de educación superior. Algunos datos relevantes se citan a continuación:

En primer término, la Encuesta de Opinión Nacional Urbano Rural *Ciudadanía, hábitos de lectura y prevención de desastres*, realizada en el Perú a 1 203 personas, hombres y mujeres de 18 años o más, habitantes de 19 regiones del país, entre el 18 y el 27 de septiembre de 2015, por el Instituto Peruano de Opinión Pública (IOP) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), respecto a los hábitos de lectura de nuestra población, la cual incluyó también un módulo sobre libros.

Al respecto, los resultados de esta encuesta son alarmantes, ya que nos muestran que solamente el 15.5% de los peruanos lee cotidianamente. Asimismo, el 24.4% lee solo una vez al mes, mientras que el 23.9% lo hace uno o dos veces a la semana.

Otra información valiosa que arrojó esta encuesta es que los peruanos leen en promedio 3.3 libros cada año, cifra que es bastante baja en comparación de otros países donde se lee hasta 8.7 libros por año, como es el caso de España.

Esta encuesta nos permite observar que el mayor porcentaje de peruanos que no son lectores se ubica entre las personas de 45 años de edad a más y que los jóvenes entre 18 y 29 años manifiestan que nunca o casi nunca leen libros. Asimismo, del grupo de personas mayores de 45 años, casi el 31.1% se encuentra en la misma condición que el grupo de jóvenes antes mencionado.

Por otra parte, del total de encuestados, solamente el 18.5% de personas entrevistadas señaló que sí había asistido a una biblioteca en los últimos doce meses, lo cual nos permite también concluir que más del 80% de peruanos no lo hace.

Otro aspecto de la encuesta nos señala que las personas entrevistadas también fueron consultadas respecto de los motivos por los cuales dedican tiempo a la lectura. Sobre el particular, el 61.7% señaló que lo hace simplemente para estar informado, un 47.7% para culturizarse o aprender algo nuevo y un 39.1% porque considera que la lectura es un pasatiempo o placer.

Sobre las razones que dieron los entrevistados para no leer, expresan que les falta tiempo, que no es una actividad de su interés, o que simplemente no les agrada y prefieren dedicarse a otros intereses. Se puede apreciar, entonces, que los peruanos no tienen hábitos de lectura.

Al formularles la pregunta si cuentan con bibliotecas en sus viviendas, el 47.6% indicó que no tienen más de 10 libros y apenas un 4.3% manifestó tener más de 100 libros. Generalmente, se tiende a pensar que las personas con mejor nivel económico poseen bibliotecas importantes; sin embargo, en esta encuesta nacional sorprendentemente se pudo comprobar que en los sectores económicos A y B el número de personas que manifiestan poseer más de 100 libros en su vivienda no pasa del 15%.

Otra situación ocurre, por ejemplo, con el libro digital o e-book, cuya preferencia según la mencionada encuesta, va incrementándose lentamente pues el 27.9% de entrevistados manifiesta haberlo utilizado.

En relación con el tipo de lecturas que prefieren los peruanos, el 47.8% señaló que les agrada las novelas, el 29.6% los cuentos, el 16.8% los textos informativos el 13.8% las biografías, el 13.5% los libros de cocina y el 13.1% los libros de autoayuda. Finalmente, el 44.4% de entrevistados señaló que lee diarios y el 92.9% de estos lectores los lee en papel.

Adicionalmente, encontramos a Ugarriza (2006), quien realizó una investigación sobre la comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico en el año 2005 a una muestra de 717 estudiantes universitarios de estudios generales que cursaban los primeros dos ciclos en una universidad privada de Lima. A dichos estudiantes se les solicitó resolver una prueba de comprensión lectora inferencial basada en el contenido del texto de psicología que llevan dichos estudiantes en el primer ciclo, instrumento que fue previamente validado.

Dicho estudio se llevó a cabo a fin de dar respuesta a una latente preocupación de los docentes universitarios de dicha institución superior, quienes observaron que los estudiantes se enfrentaban a diversas dificultades en el manejo del idioma castellano, particularmente, en lo referido a la comprensión lectora y a la correcta y adecuada redacción a nivel académico universitario.

El estudio de Ugarriza pudo concluir que dichos estudiantes tienen dificultades a nivel macroestructural; es decir, en el desarrollo de actividades tales como redactar resúmenes, identificar la idea principal de un texto, proponer un título sobre el texto leído y en el uso de organizadores gráficos. Este factor explicaría las bajas notas de estos estudiantes en el curso de Psicología.

En síntesis, se aprecia una pobre comprensión de los textos o escritos de circulación académica, evidenciada por el hecho de que los estudiantes no pueden construir por sí mismos sus propios conocimientos, basándose en la información previa y en aquella que contienen los textos. Por tanto, se sugiere que los docentes intervengan para enseñarles estrategias de comprensión lectora, particularmente, para que aprendan los textos expositivos de los cursos que están a su cargo.

González (1998) desarrolló un estudio sobre la comprensión lectora en 41 estudiantes universitarios recién ingresados y contrastó este grupo con otro grupo de 311 estudiantes de una universidad privada, que extrajo de una muestra similar. Esta investigación concluyó en que los estudiantes son lectores dependientes en los textos básicos informativos, documentarios y numéricos, lo cual implica que tienen una comprensión global aproximada, pero se pierden detalles que no han comprendido o que olvidan con facilidad. Se detectó también lectores deficitarios de los textos literarios, humanísticos y científicos, lo que refleja que los estudiantes tienen serias dificultades para la comprensión del texto.

González y Quesada (1997), también realizaron un estudio de comprensión lectora en dos grupos de estudiantes, el primero de ellos conformado por estudiantes de educación secundaria y el segundo grupo por estudiantes universitarios. Tuvo como propósito conocer sus niveles de analfabetismo funcional, aplicando la técnica Cloze, tanto a lecturas básicas como complementarias. El resultado fue que los promedios de los estudiantes de secundaria estuvieron por debajo del nivel crítico, lo cual reveló un analfabetismo funcional, mientras que los de los estudiantes universitarios superaron apenas en

un punto porcentual dicho límite, lo que reflejó un rendimiento lector muy desalentador.

Finalmente, se tiene el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, conocido como PISA, el cual se inició en el año 1997 y que promueve la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), que se lleva a cabo en el Perú cada tres años. PISA también resulta un referente interesante, ya que evalúa a nivel mundial a los escolares de 15 años de edad provenientes de la educación secundaria, que son elegidos al azar por los países que conforman la OCDE, entre otras naciones que son invitadas, como es el caso del Perú.

Desde el año 2000, PISA viene evaluando en el Perú las competencias de los estudiantes de educación secundaria, tanto en ciencias, matemáticas y en comprensión lectora, temática ésta última que es materia de la presente investigación. Se trata de pruebas estándares aplicadas cada 3 años a este tipo de estudiantes, las cuales duran 2 horas, a fin de medir sus conocimientos y competencias a este respecto.

Durante la prueba PISA de 2015, realizada entre el 17 de agosto y 18 de septiembre de ese año, el Perú alcanzó el puesto 62 en comprensión lectora de un total de 69 naciones, por encima de países como Indonesia y República Dominicana, respectivamente. Es decir, subió 14 puntos, obteniendo una calificación de 398 en el 2015, con respecto a los 384 puntos que obtuvo en el 2012.

Cabe mencionar que la prueba PISA 2018 que se llevó a cabo del 14 de agosto al 30 de septiembre de 2018, aún se encuentra en proceso de publicación,

razón por la cual solo podemos exhibir para el presente estudio, los resultados de la prueba PISA aplicada en el Perú en el año 2015.

Lo que sí es importante mencionar respecto a la prueba de PISA de 2018 es que esta, se ha centrado primordialmente en la competencia lectora en el entorno digital, incorporando este campo innovador, ya que se trata de una competencia global, es decir, la capacidad de poder analizar temas a nivel global e intercultural, evaluando las diversas perspectivas, a fin de emprender acciones en pro del bien común y del desarrollo sostenible de las naciones.

Por todo lo anteriormente expuesto, consideramos que el dominio por parte de los estudiantes de educación superior de la comprensión lectora, particularmente, en su nivel inferencial, es una necesidad, y que las instituciones de educación superior deben potenciarla; asimismo, en lo concerniente a los investigadores, ésta debe ser materia de mayor estudio, y es por ello, que la abordamos en el presente estudio.

### **2.3.11 Definición de la comprensión lectora**

Gómez-Villalba & Núñez (2007) señalan que, en virtud de los aportes provenientes de varias disciplinas, entre estas, la Lingüística, la Psicolingüística y la Psicología Cognitiva, la lectura, hoy en día, se considera que está íntimamente vinculada al concepto de la comprensión lectora. Ha desaparecido ese concepto tradicional que se tenía de que ésta era únicamente la capacidad que tenía una persona para decodificar un texto.

Cooper (1998) define a la comprensión lectora como el proceso para construir el significado mediante el aprendizaje de las ideas más importantes del

texto y relacionarlas con otras ya existentes (naturaleza constructivista de la lectura).

Sobre la comprensión lectora, PISA (2015) afirma que es la aptitud para entender, usar y analizar textos con el fin de lograr los objetivos del lector. Estos objetivos son desarrollar sus conocimientos y sus posibilidades, así como participar en la sociedad.

Atarama (2009) concibe la comprensión lectora desde un enfoque cognoscitivo y lo califica como un proceso de carácter interactivo, en el que el lector pone de manifiesto sus experiencias previas, habilidades, así como también sus hábitos de lectura en la gran complejidad de las características que tiene un texto.

Vallés (2005) expresa que la comprensión lectora consiste de un conjunto de procesos psicológicos en donde ocurren operaciones mentales que ayudan a procesar la información lingüística, desde el momento en que se recibe dicha información hasta que se formula una toma de decisiones.

### **2.3.12 Niveles de la comprensión lectora**

Según Pinzás (1997), a partir del enfoque cognitivo, la comprensión lectora pasa por los siguientes niveles:

- a) El nivel de decodificación que implica reconocer las palabras y dar un significado a lo léxico.
- b) Comprensión lectora literal, que involucra la capacidad del lector para secuenciar, ordenar, recordar, identificar los detalles, nombrar, discriminar, observar y percibir. Este nivel es básico ya que se centra en las ideas e información expuestas explícitamente en el texto y, además, ha

sido el predominante en el ámbito académico. Para este nivel se formulan preguntas literales o cerradas.

- c) Comprensión lectora inferencial, que es el nivel de comprensión lectora más alto que demanda del lector la reconstrucción del significado de la lectura, a fin de vincularlo con sus propias vivencias y experiencias y el conocimiento previo que posea sobre un tema propuesto sobre determinado texto. La comprensión lectora inferencial permite al lector clasificar, comparar, contrastar, describir, explicar, hacer categorizaciones, señalar causa-efecto, analizar, predecir, estimar, plantear hipótesis o inferencias, generalizar, resumir, sintetizar hasta llegar a la resolución de problemas.
- d) Comprensión lectora crítica, donde, a partir de este nivel, el lector una vez terminada la lectura de un texto, procede a comparar su significado con sus propias experiencias y saberes. Posteriormente, da un juicio crítico y valorativo personal sobre el texto. Este nivel de comprensión lectora exige del lector evaluar, juzgar, criticar hasta llegar a la metacognición.

Por otro lado, Catalá y otros (2001), en *Evaluación de la comprensión lectora* señalan que esta se divide en los niveles antes mencionados, y que el nivel criterial implica emitir juicios propios de carácter subjetivo; es decir, que los estudiantes juzgan el contenido de un texto desde su propio punto de vista o realizan un análisis explicando la intención que quiere reflejar el autor.

Dicho lo anterior, y dado que la presente investigación está orientada a establecer la relación entre la alfabetización informacional y la comprensión lectora inferencial en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y

Arquitectura de una universidad privada de Lima, a continuación, se procurará profundizar sobre la importancia de la comprensión lectora inferencial en la educación superior.

### **2.3.13 Importancia de desarrollar la comprensión lectora inferencial en los estudiantes de educación superior**

Generalmente, toda persona al reconocer o comprender un texto, desconoce los procesos y operaciones mentales que se producen hasta lograr esa comprensión. El pensamiento inferencial implica el poder razonar más allá de un determinado texto y el ejercicio de dicha habilidad es el que permite a la persona, aparte de comprender el texto, cubrir aquellos espacios vacíos del texto aplicando sus propios conocimientos y experiencias. Asimismo, es un tipo de pensamiento que permite combinar distintas ideas y extraer conclusiones.

Cabe señalar que la psicolingüística es la disciplina que estudia la comprensión lectora inferencial y la teoría constructivista es aquella que promueve la entrega de herramientas al estudiante para la generación de andamiajes para construir su propio conocimiento. Esta es la que más la ha estudiado.

Parodi (2005) afirma que todo lector tiene la capacidad de reconstruir con sus saberes internos y externos, la información que no está explícita en un texto, ya que tiene la capacidad de deducirla a partir de los implícitos que puede dejar en un texto un escritor experimentado.

En complemento de lo anterior, Ugarriza (2006) expresa que la comprensión inferencial es un nivel superior de comprensión lectora, ya que el estudiante formula sus propias ideas que no están expresadas en el texto de manera implícita,

relaciona lo que ha leído con sus experiencias personales y se va potenciando al realizar interpretaciones, inferencias, e integrar ideas, lo cual realiza con el fin de reflejar aquello que el autor está comunicando. El lector formula conclusiones e infiere mensajes sobre los personajes, el entorno y, lo más importante, que diferencia entre fantasía y realidad. Al respecto, Pinzás (2001) señaló claramente que “La comprensión inferencial o interpretativa es la legítima esencia de la comprensión lectora, dado que se trata de una continua interacción entre el lector y el texto” (p. 2).

A su vez, Vásquez (2005) nos habla de la alfabetización terciaria o superior y señala que a los estudiantes de educación superior se les debe enseñar a dominar estrategias de lectura avanzada que los ayuden a incorporarse dentro del mundo académico y en el área de especialización de su interés.

Carlino (2003), con respecto a la alfabetización académica en la educación superior, expresa que los estudiantes necesitan conocer estrategias y tener nociones para poseer una cultura discursiva y también para producir y analizar textos al nivel que las universidades requieren.

En tal sentido, la alfabetización de los estudiantes de educación superior debe reconocerse como un proceso formativo continuo que es requerido principalmente por aquellos que ingresan por primera vez a iniciar una carrera universitaria. Estos necesitan familiarizarse con otro tipo de lecturas con abordajes distintos y así poder adquirir autonomía e insertarse en el ámbito universitario.

León (2003) enfatiza que hoy en día, hay un consenso respecto del papel que las inferencias juegan en la comprensión, así como también en la interpretación de un discurso oral o escrito. Para este autor, las inferencias son el

centro de la discusión cognitiva de la lectura y del campo de la pedagogía y que estas mejoran indiscutiblemente la capacidad de la comprensión lectora de los estudiantes.

Añade, además, que mediante las inferencias el lector reorganiza la información que ha leído dentro de una representación estructurada y que posteriormente, la integra dentro de una estructura global.

Como se puede deducir por lo expresado por distintos autores, si el estudiante universitario se desarrolla en el ejercicio de la comprensión lectora inferencial, ello le va a permitir acceder de una manera efectiva a los textos universitarios y tendrá la capacidad de deducir el significado de las palabras, de vincular un texto con otros, tomando en cuenta su contexto. Asimismo, manejará una planificación para la lectura que le facilitará la identificación del autor, entre otras habilidades importantes para mejorar su desempeño académico durante la etapa de su formación profesional.

La comprensión lectora inferencial, como lo indica Núñez (2002), es, sin lugar a dudas, uno de los niveles de comprensión lectora fundamentales. El lector se torna en un investigador frente al texto, porque valora la información y desarrolla todas sus actitudes, sus saberes, sus habilidades, su capacidad para decidir y para discriminar, con el único propósito de establecer si esa información es verdadera, útil, interesante, novedosa, entre otros aspectos a considerar, principalmente.

Finalmente, cabe señalar los aportes de Barton y Kirsch (1991) cuando se refieren al analfabetismo funcional. Al respecto, los autores afirman que se trata de limitaciones de comprensión y fluidez en el manejo de la lengua escrita.

Asimismo, recomiendan extender este concepto sin restricciones a todas las personas que han sido expuestas sistemáticamente a la escolaridad y que muestran dificultades para aplicar la lectura a su ámbito laboral, académico, doméstico, cultural y social.

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, y para evitar que los estudiantes sean analfabetos funcionales, las instituciones de educación superior deben hacer mayores esfuerzos para poder formar personas que sean lectores, escritores e investigadores competentes.

## **CAPÍTULO III**

### **SISTEMA DE HIPÓTESIS**

#### **3.1 Hipótesis general**

Existe una relación significativa entre la alfabetización informacional y la comprensión lectora inferencial en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima.

#### **3.2 Hipótesis específicas**

- 1) Existe relación entre el conocimiento de los tipos de tareas de investigación y la comprensión lectora inferencial en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima.
- 2) Existe relación entre el conocimiento de los recursos y fuentes de investigación documental y la comprensión lectora inferencial en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima.
- 3) Existe relación entre los estilos de investigación para completar tareas de investigación y la comprensión lectora inferencial en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima.

- 4) Existe relación entre el conocimiento de las herramientas de gestión de la información y la comprensión lectora inferencial en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima.
- 5) Existe relación entre los grados de dificultad encontrados desde el inicio hasta el final de una tarea de investigación y la comprensión lectora inferencial en estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima.
- 6) Existe relación entre el conocimiento y experiencia en la tarea de recolección de materiales para la solución de problemas de información de la vida cotidiana y la comprensión lectora inferencial en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima.

## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **4.1 Tipo y nivel de la investigación**

La presente investigación es de tipo aplicada, ya que aborda un problema específico, de carácter cuantitativo y no experimental, puesto que las variables que forman parte del estudio no son controladas ni manipuladas. A la investigación no experimental se le conoce también como *expostfacto*, pues es aquella en que resulta imposible manipular las variables, o asignar a los sujetos de manera aleatoria o a las condiciones, según Kerlinger (1979).

Para este estudio, se efectuó una recolección de datos a fin de probar las hipótesis, tanto general como las específicas, con base numérica. Además, se efectuó el análisis estadístico, con el propósito de establecer mediante constatación estadística, la correlación entre las variables materia del presente estudio, tales como la variable 1, que es la alfabetización informacional, y la variable 2, que es la comprensión lectora inferencial.

#### **4.2 Diseño de la investigación**

Se trata de una investigación correlacional, dado que describe las relaciones entre dos o más variables en un momento dado, lo que nos permitirá conocer

cómo se comporta una variable con respecto a otra u otras. Los estudios correlacionales nos permiten observar cómo es que se relacionan diversos fenómenos entre sí, o si estos no se relacionan, según lo expresa Hernández, Fernández y Baptista (2014).

Asimismo, su diseño es transversal o transeccional, dado que es un diseño que recopila datos o información de una población en un momento determinado, a fin de describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un tiempo único, según lo expresa Hernández et al. (2014).

### **4.3 Población y muestra**

Según Levin y Rubin (1996): “Una población es un conjunto de todos los elementos que estamos estudiando, acerca de los cuales intentamos sacar conclusiones” (p. 10). Asimismo, con respecto a la muestra, ambos autores señalan que “una muestra es una colección de algunos elementos de la población, pero no de todos” (p. 10).

Para el objetivo de esta investigación, la población de estudio estuvo constituida por 60 estudiantes de nuevo ingreso, quienes cursan el primer ciclo de la carrera profesional de Arquitectura, en la Facultad de Ingeniería y Arquitectura antes mencionada.

Cabe señalar que el tipo de muestreo fue censal, dado que se seleccionó el 100% de la población, pues son 60 los estudiantes que cursan el primer ciclo de la carrera profesional de Arquitectura, y dicho número manejable de sujetos, representa todas las unidades de investigación.

## **4.4 Operacionalización de las variables y los indicadores**

### **4.4.1 Variable 1: Alfabetización Informativa**

La alfabetización informativa es el proceso de enseñanza-aprendizaje que busca que las personas, gracias al acompañamiento profesional de una institución educativa o bibliotecológica y utilizando diferentes estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje alcance las competencias en lo informático, comunicativo e informativo para identificar sus necesidades de información, a fin de localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar, producir, compartir y divulgar la información.

### **4.4.2 Variable 2: Comprensión Lectora Inferencial**

Es un nivel superior de la comprensión lectora, dado que el estudiante elabora ideas o componentes que no están expresados de manera implícita en el texto. Por lo tanto, vincula lo leído con sus propias situaciones y se ve enriquecido por sus interpretaciones, inferencias e integraciones que realiza con el fin de lograr una representación fidedigna de aquello que el autor quiere comunicar. Dicha información se refiere a causas y consecuencias, semejanzas y diferencias, conclusiones, mensajes inferidos sobre los personajes, sobre el entorno y, además, formula diferencias entre fantasía y realidad.

A continuación, se pueden apreciar las tablas de operacionalización de variables, tanto para la variable 1, la alfabetización informativa, así como para la variable 2, la comprensión lectora inferencial:

Tabla 1

*Operacionalización de la variable 1: Alfabetización Informacional*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Ítems	Calificación final de la variable
<b>Variable 1 Alfabetización Informacional</b>	Uribe (2013) señala que la alfabetización informacional es el proceso de enseñanza-aprendizaje que busca que las personas, gracias al acompañamiento profesional de una institución educativa o bibliotecológica y utilizando diferentes estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje alcance las competencias en lo informático, comunicativo e informativo para identificar sus necesidades de información, a fin de localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar, producir, compartir y divulgar la información.	La alfabetización informacional se medirá con un instrumento denominado: Cuestionario de Competencias para Alfabetización Informacional (C.A.I.), elaborado por la Dra. Alison J. Head, Directora Ejecutiva de Project Information Literacy, organización sin fines de lucro, ubicada en la Bahía de San Francisco California, E.U.A.; y, por el Dr. Michael Eisenberg.	El cuestionario está compuesto por 15 preguntas organizadas en tres dimensiones: a) <b>Dimensión 1:</b> perfil académico; b) <b>Dimensión 2:</b> las competencias de alfabetización informacional para tareas académicas; y, c) <b>Dimensión 3:</b> las competencias de alfabetización informacional en tareas personales.	Relación entre la alfabetización informacional y: a) el conocimiento de los tipos de tareas de investigación; b) el conocimiento de los recursos y fuentes de investigación documental; c) los estilos de investigación para completar tareas de investigación; d) el conocimiento de las herramientas de gestión de la información; e) los grados de dificultad encontrados desde el inicio hasta el final de una tarea de investigación; f) el conocimiento y experiencia en la tarea de recolección de materiales para la solución de problemas de información de la vida cotidiana.	Ordinal. Valores. -No tengo experiencia con esta situación/ Nunca he oído hablar antes de esto (1). -No sé/No recuerdo: (2). -Nunca/No es importante/Totalmente en desacuerdo (3). -Rara vez/Sí/De poca importancia/Algo en desacuerdo (4). -A veces/ Importante/ Ni de acuerdo ni en desacuerdo (5). -Casi siempre/A menudo/Algo de acuerdo (6). -Muy importante/ Totalmente de acuerdo (7).	a) <b>Dimensión 1:</b> Preguntas 1 y 2. b) <b>Dimensión 2:</b> Preguntas 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10. c) <b>Dimensión 3:</b> Preguntas 11, 12, 13, 14 y 15.	<b>-Indicador a:</b> Preguntas 8.1 a la 8.14. <b>-Indicador b:</b> Preguntas 3.1 a la 3.13; 4.1 a la 4.10; 5.1 a la 5.12; 6.1 a la 6.5; 13.1 a la 13.12 y 14.1 a la 14.5 <b>-Indicador c:</b> Preguntas 7.1 a la 7.13. <b>-Indicador d:</b> Preguntas 8.1 a la 8.14. <b>-Indicador e:</b> Preguntas 10.1 a la 10.20 y 15.1 a la 15.5. <b>-Indicador f:</b> Preguntas 12.1 a la 12.14.

Tabla 2

*Operacionalización de la variable 2: Comprensión lectora inferencial*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Ítems	Niveles o rangos
<b>Variable 2: Comprensión lectora inferencial</b>	Ugarriza (2006) señala que la comprensión inferencial es un nivel superior de comprensión lectora, ya que el estudiante formula sus propias ideas que no están expresadas en el texto de manera implícita, relaciona lo que ha leído con sus experiencias personales y se va potenciando al realizar interpretaciones, inferencias, e integrar ideas, lo cual realiza con el fin de reflejar aquello que el autor está comunicando. El lector formula conclusiones e infiere mensajes sobre los personajes, el entorno y, lo más importante, que diferencia entre fantasía y realidad.	La comprensión lectora inferencial se medirá con el Test de Cloze, elaborado y validado por Gonzáles, R. (1988). Esta prueba consta de seis textos, los cuales tienen dos dimensiones:  a) Textos básicos; y,  b) Textos complementarios.	<b>Dimensión 1:</b> -Textos Básicos  <b>Dimensión 2:</b> -Textos complementarios	-Informacional -Documentario -Numérico  -Científico -Humanístico -Literario	Ordinal  Valores:  Un punto por cada palabra correcta.  Texto completo = 20 puntos.	Textos 1, 2 y 5  Textos 3, 4 y 6.	<b>a) Lector deficitario: 0-43.</b> a.1) Pésimo: 0-29. a.2) Malo: 30-43. <b>b) Lector dependiente: 44-74.</b> b.1) Dificultad instruccional: 44-47 y 58-74. <b>c) Lector independiente: 75-100.</b> c.1) Bueno: 75-89. c.2) Excelente: 90-100.

#### **4.5 Técnicas e instrumentos**

Para la presente investigación se utilizaron dos instrumentos de investigación, como se indica:

##### **a) El Cuestionario de Competencias de Alfabetización Informacional (CAI)**

Fue elaborado y validado por Eisenberg y Head (2009), expertos de amplia experiencia en la realización y publicación de investigaciones sobre alfabetización informacional y el comportamiento en cuanto a la búsqueda de información por parte de los usuarios de Internet. Se trata de un instrumento que ha sido aplicado a todas las universidades públicas y privadas de los Estados Unidos de Norteamérica. Ya en el 2012, Head, como única Directora da inicio a las actividades de la organización sin fines de lucro denominada Project Information Literacy, "PIL."

El Cuestionario de Competencias de Alfabetización Informacional (CAI) tiene como propósito principal proporcionar datos cuantitativos acerca de las prácticas, estilos, técnicas de búsqueda, incluyendo fuentes utilizadas, métodos de evaluación y dificultades encontradas durante el proceso de investigación para resolver problemas de información en tareas académicas y personales. Está compuesto por 15 preguntas organizadas en tres dimensiones: el perfil académico, las competencias de alfabetización informacional en tareas académicas y las competencias de alfabetización informacional en tareas personales.

Cabe señalar que para la presente investigación se ha utilizado una versión en español del citado cuestionario. Esta fue tomada de la tesis sobre competencias de alfabetización informacional de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con opción en Tecnología Educativa, elaborada por Balboa y

Escot (2013) para la obtención de sus grados de Maestros en Docencia en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la División de Estudios de Posgrado e Investigación, México.

Tal como lo expresan los autores de la tesis antes mencionada, dicho instrumento de investigación pasó por un proceso de traducción del inglés al español por parte de un traductor profesional. Asimismo, se realizó una revisión para analizar su contenido por parte de dos expertos en tecnología y psicología de la educación. Finalmente, se realizó un proceso de análisis de fiabilidad, ya que se aplicó una prueba piloto de dicho instrumento a una muestra de 50 estudiantes de la Licenciatura de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Esto permitió obtener información acerca de ítems confusos. Los resultados obtenidos para el análisis de fiabilidad arrojaron un Alfa de Cronbach de ,83 lo cual indica que se trata de un instrumento fiable para la medición de las competencias informacionales.

Adicionalmente, y con el fin de disponer de una mayor comprobación de su fiabilidad en el Perú, esta versión traducida al español del Cuestionario de Competencias para la Alfabetización Informacional (CAI) y que se señala en el párrafo anterior, fue sometida a una prueba piloto que fue aplicada por la suscrita a 30 estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima. Los resultados fueron trasladados a una base datos y procesados en el programa SPSS, lo cual arrojó un Alfa de Cronbach de 0,97.

Por tal motivo, dicho instrumento fue seleccionado para ser aplicado en estudiantes del primer ciclo de la carrera de Arquitectura de la Facultad de

Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima, para desarrollar la presente investigación.

#### **b) El Test o Prueba Cloze estándar**

Es un procedimiento para el desarrollo y evaluación de la comprensión lectora. Si bien las evaluaciones tipo 0 fueron propuestas por W.L. Taylor en 1953 para valorar la sencillez o complejidad de los textos, posteriormente, en los años 80 se desarrollaron algunas pruebas Cloze en español, como el CLT de Suárez Yáñez y Meara (1985) o el Test de Cloze de Condemarín y Milicic (1988).

Para la presente investigación se ha utilizado el Test o Prueba de Cloze elaborado por González (1988).

Se trata de un instrumento consistente, validado y probado por su autor, González, quien fuera profesor de la Universidad de Lima, a fin de explorar la comprensión lectora inferencial en dos muestras de estudiantes recién ingresados a dos universidades de Lima, una estatal y otra privada.

El Test o Prueba de Cloze de González (1988) es una evaluación de comprensión lectora inferencial para estudiantes universitarios iniciales o de nuevo ingreso, en la que se les presenta un texto en el cual se han omitido palabras, a fin de que estos lo completen. Se otorga un punto al estudiante por cada palabra acertada.

Cabe señalar que con el fin de comprobar la confiabilidad del Test o Prueba Cloze de González (1988), la Bachiller Villanueva desarrolló una prueba piloto de dicho instrumento en el año 2017 a 30 estudiantes de optometría de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima, Perú. Los resultados fueron tabulados en Excel y trasladados al programa SPSS, habiéndose obtenido un Alfa de Cronbach

de ,615, razón por la cual tomó dicho instrumento para su tesis de Maestría en Docencia Universitaria de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo de Lima, Perú. La tesis mencionada tuvo como fin conocer la relación entre el uso de los organizadores visuales con la comprensión lectora.

En consideración a lo antes expuesto, se decidió utilizar dicho instrumento para la presente investigación, a fin de comprobar la relación existente entre la alfabetización informacional y la comprensión lectora inferencial.

A continuación, en la tabla 3 se puede apreciar los puntajes que su autor asigna a este instrumento:

Tabla 3

*Cuadro de puntajes para el Test de Cloze, González (1988)*

Puntos	00-05	06-08	09-11	12-14	15-17	18-20
%	00-29	30-43	44-57	58-74	75-89	90-100
Subcategoría	Pésimo	Malo	Dificultad instruccional		Bueno	Excelente
Lector	Deficitario		Dependiente		Independiente	

La interpretación de las calificaciones es la siguiente:

a) Primer nivel

Independiente (puntajes por encima del 75%). Fluidez y precisión en la comprensión lectora, de la estructura total del texto. No necesita apoyo pedagógico. Es un lector autónomo.

b) Segundo nivel

Dependiente (44% a 74%). El estudiante no maneja el texto independientemente. Requiere apoyo pedagógico específico. Puede haber una comprensión global

aproximada, pero se pierden detalles que no se han comprendido o se olvidan fácilmente. Se observan dos niveles: a) por debajo del 57% el estudiante enfrenta mucha dificultad con el texto; y, b) por encima del 58% que indica que el estudiante está en mejores condiciones para un apoyo instruccional.

c) Tercer nivel

Deficitario (por debajo del 43%). El estudiante tiene serias dificultades para la comprensión del texto. No tiene prerequisites para esta lectura que carece para él de legibilidad. Aquí pueden diferenciarse también dos niveles: el pésimo por debajo del 29% y el malo entre el 30% y 43%.

Por otro lado, en el anexo 1, se puede observar la ficha técnica referida al Cuestionario de Competencias de Alfabetización Informacional (CAI) y en el anexo 3, la ficha técnica del Test o Prueba de Cloze de comprensión lectora inferencial en universitarios.

#### **4.6 Procedimiento y secuencias de ejecución de la investigación**

El procedimiento de recolección de datos para el presente proyecto de investigación se llevó cabo durante una sola jornada y en dos momentos distintos:

-Primera fase (en horas de la mañana y por un lapso de 45 minutos):

La aplicación del primer instrumento, el Cuestionario de Competencias de Alfabetización Informacional (CAI) de Eisenberg y Head (2009). Ver Anexo No. 2.

-Segunda fase (en horas de la tarde y por un lapso de 60 minutos):

La aplicación del segundo instrumento, el Test o Prueba Cloze de González (1988). (ver anexo 4).

Ambos instrumentos fueron aplicados por muestreo censal en septiembre de 2018, a los 60 estudiantes del primer ciclo de la carrera de Arquitectura de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima, a quienes se les realizó una breve presentación de la investigación y se les solicitó que respondieran en lo posible todos los ítems del primer instrumento y completaran los seis textos del segundo instrumento. Asimismo, a los 60 estudiantes participantes se les hizo entrega de un folleto informativo sobre las técnicas de estudio más recomendables.

Cabe mencionar que para la aplicación de los instrumentos se solicitó los permisos correspondientes. Se tomó contacto preliminar con el Decano de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima, quien posteriormente nos derivó con el Director del Instituto de Investigaciones de dicha universidad, con quien se llevaron a cabo dos reuniones de coordinación para explicar la naturaleza de la investigación, el contenido de los dos instrumentos de investigación y coordinar la fecha de aplicación de los mismos.

#### **4.7 Plan de análisis**

Los datos recopilados del Cuestionario de Competencias sobre Alfabetización Informacional (CAI) y del Test de Cloze, respectivamente, fueron registrados en una hoja de Microsoft Excel y luego exportados al programa estadístico SPSS para su correspondiente análisis.

De acuerdo con el tipo y naturaleza de la presente investigación, los datos fueron tratados y validados mediante la aplicación del Alfa de Cronbach. Asimismo, se aplicó el Rho de Spearman y/o coeficiente de correlación de Spearman, que es una medida de la correlación, asociación o interdependencia

entre dos variables aleatorias continuas. Se trata de una asociación lineal que utiliza los rangos y los números de orden de cada grupo de sujetos y compara dichos rangos. Ello está representado en la siguiente fórmula:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2 i}{n(n^2 - 1)}$$

donde  $d_i = r_{xi} - r_{yi}$  es la diferencia entre los rangos de X e Y.

Esta correlación de variables tiene también una clasificación, la misma que va de acuerdo con el sentido de relación de dichas variables en términos de incremento o disminución.

Se afirma que es lineal cuando la nube de puntos se condensa en torno a una línea recta o a una curva. Es positiva o directa cuando al aumentar una variable aumenta la otra y viceversa. Es negativa o inversa cuando crece una variable, la otra decrece y viceversa. Es nula cuando no están correlacionadas o no existe ninguna relación y la nube de puntos están distribuidas al azar. Es funcional cuando existe una función tal que todos los valores de la nube de puntos la satisfacen.

Por tanto, el coeficiente de correlación o el estadístico que cuantifica la correlación tiene valores comprendidos entre -1 y 1.

Las correlaciones entre dos variables se presentan a través de gráficos o diagramas de dispersión, los mismos que según la posición de puntos determina si la relación es lineal, mediante una línea de fácil observación por el investigador. Es así que la relación entre dos variables cuantitativas estará representada por una línea de ajuste, trazada a partir de la nube de puntos. La fuerza, el sentido y la

forma son los principales componentes de una línea de ajuste; es decir, de una correlación.

La prueba de significación se hace con la hipótesis nula de que no hay asociación ( $r = 0$ ), por tanto, el valor 0 indica que no hay asociación lineal entre dos variables en estudio. Por ello, el coeficiente Rho de Spearman nos indica que hay una correlación fuerte y positiva cuando los valores son próximos a 1. Y cuando existe una correlación fuerte y negativa, los valores son próximos a -1.

#### **4.8 Consideraciones éticas**

El presente trabajo de investigación se ha llevado a cabo contando con los permisos y el consentimiento informado de la contraparte involucrada, la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima. Asimismo, los instrumentos de investigación fueron aplicados a los 60 estudiantes del primer ciclo de la carrera profesional de Arquitectura de dicha facultad y en horarios de clase previamente coordinados. Se ha respetado la confidencialidad de la información obtenida, lo que se hizo conocer a las personas intervinientes y/o participantes del mismo.

## CAPÍTULO V

### RESULTADOS

#### 5.1. Tablas descriptivas

##### 5.1.1 Información demográfica

Tabla 4

*Características demográficas de los participantes por sexo*

Sexo	Número de participantes	Porcentaje de participación
Masculino	40	66.70%
Femenino	20	33.00%

Nota: N = 60

De la tabla 4 se desprende que el 66.7% de participantes estuvo conformado por hombres, mientras que el 33% estuvo conformado por mujeres del total de los 60 estudiantes del primer ciclo de la carrera profesional de Arquitectura de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima.

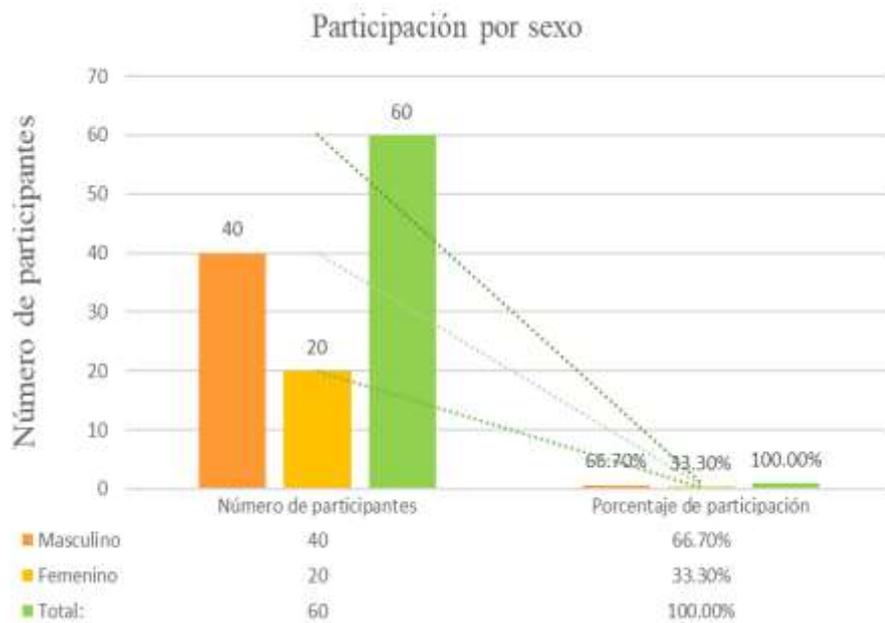


Figura 3: Distribución porcentual de participación por sexo

La presente figura 3 nos muestra de manera gráfica la mayor participación de hombres que de mujeres en el presente estudio de investigación. Asimismo, se puede inferir que más hombres se inclinan al estudio de la carrera profesional de Arquitectura.

Tabla 5

*Características demográficas de los participantes por edad (60)*

	M	DE
Edad	18.38	2.617

Nota: N = 60

En la tabla 5 se puede observar la mediana o el promedio de edad en años de los 60 estudiantes del primer ciclo de la carrera profesional de Arquitectura que es de 18.38 años, mientras que el índice de la

desviación estándar de la muestra es de 2.617.

Asimismo, los rangos de edades mínimos y máximos de la muestra de los 60 participantes del presente estudio de investigación, son de 16 años la edad mínima y de 33 años la edad máxima de los mismos.

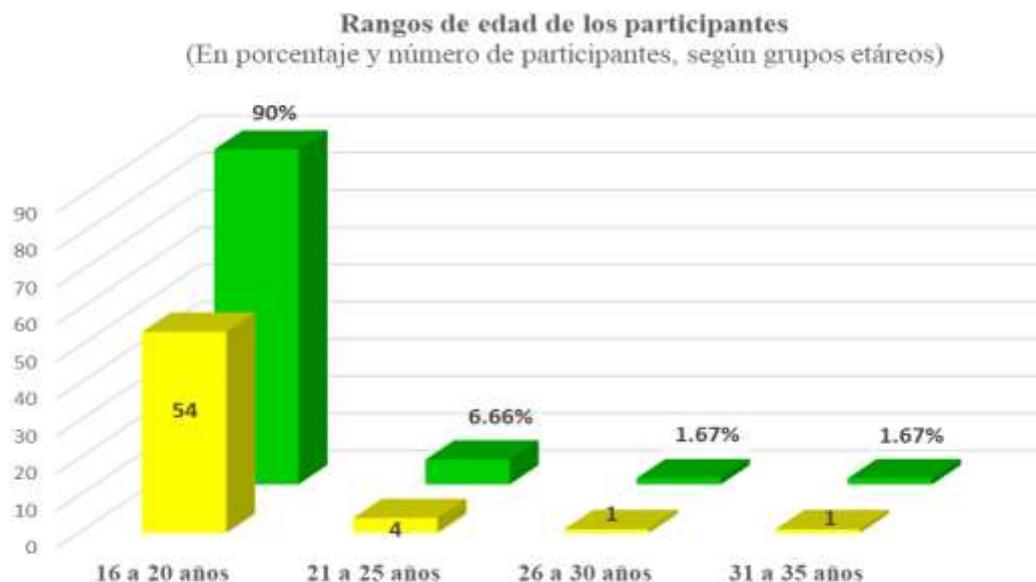


Figura 4: Rangos mínimos y máximos de edad de los participantes

La figura 4 nos permite visualizar mejor lo afirmado en la tabla 5 anterior. Asimismo, conociendo las edades mínimas y máximas de los 60 participantes del presente estudio, podemos determinar la mediana y la desviación estándar del rango de edades de este grupo poblacional.

Así tenemos que, del total de 60 participantes, 54 de ellos fluctúan entre las edades de 16 a 20 años, representando el 90% de la muestra; 4 de ellos entre las edades de 21 a 25 años, representando el 6.66% de la muestra; 1 de ellos entre las edades de 26 a 30 años, representando el

1.67% de la muestra; y, finalmente 1 de ellos entre las edades de 31 a 35 años, representando el 1.67% de la muestra, respectivamente.

### **5.1.2 Datos de frecuencia**

Los datos de frecuencia, por lo general, se utilizan para resumir el número de casos o ejemplos de una característica o variable específica. Estos se incluyen en una tabla si son particularmente importantes en un estudio.

Dicho esto, debemos señalar que Test de Cloze sobre comprensión lectora inferencial elaborado por González (1988) y validado en el 2017, que ha sido aplicado para la presente investigación, tiene bien definida una escala de puntajes para su calificación que podemos observar en la tabla 3. Estos rangos determinan las subcategorías de lector que existen, además que determinan qué tipo de lector es cada participante del estudio, después de que se revisa las respuestas dadas para cada uno de los seis textos que comprende el citado Test. Se trata de 6 textos, en los que hay que completar 20 palabras en los espacios en blanco para cada uno de los mismos. A cada respuesta correcta se le otorga un punto.

En la siguiente tabla 6, podemos observar los resultados obtenidos en el citado Test de Cloze por parte de los 60 estudiantes del primer ciclo de la carrera de Arquitectura, de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima.

Tabla 6

*Tipos de lector identificados luego de la aplicación del Test de Cloze*

Tipo de lector	<i>f</i>	%
Deficitario	47	78.3
Dependiente	12	20
Independiente	1	1.7

Nota: N = 60

En la tabla 6 se observa que de los 60 estudiantes que resolvieron el Test de Cloze, la gran mayoría, es decir, 47 de ellos que representan el 78.3% de la muestra son lectores deficitarios. Asimismo, 12 estudiantes, es decir, el 20% son lectores dependientes y apenas 1 estudiante es un lector independiente, representando el 1.7% del total de la muestra.

Vemos pues, que más de las tres cuartas partes de los estudiantes de la muestra se ubican en un nivel deficitario en cuanto a comprensión lectora inferencial, lo cual nos permite apreciar con preocupación que dichos estudiantes no cuentan con los prerrequisitos básicos para la lectura y que tienen además, dificultades serias para comprender los textos.

Evidentemente, los estudiantes necesitan aprender a leer y comprender los textos, ya que la predisposición a la lectura no es algo que aparece de manera natural o por simple inmersión en el entorno, como, por ejemplo, sucede con el lenguaje oral. Para poder adquirir competencias para la lectura es necesario una instrucción sistemática, una alfabetización, particularmente, para los estudiantes universitarios de nuevo ingreso, como es el caso de quienes integran la muestra materia de la presente investigación.

Por otra parte, el 20% de la muestra de estudiantes son lectores dependientes, es decir, que requieren de apoyo específico de un docente o tutor para comprender cada tipo de texto, dado que pueden entender la lectura de forma global; sin embargo, pierden detalles importantes que no han comprendido de la misma o en otros casos, los olvidan.

Y finalmente, solo un estudiante del 100% de la muestra está calificado como lector independiente, es decir, que realmente tiene competencias para leer con fluidez y comprender con precisión los textos.

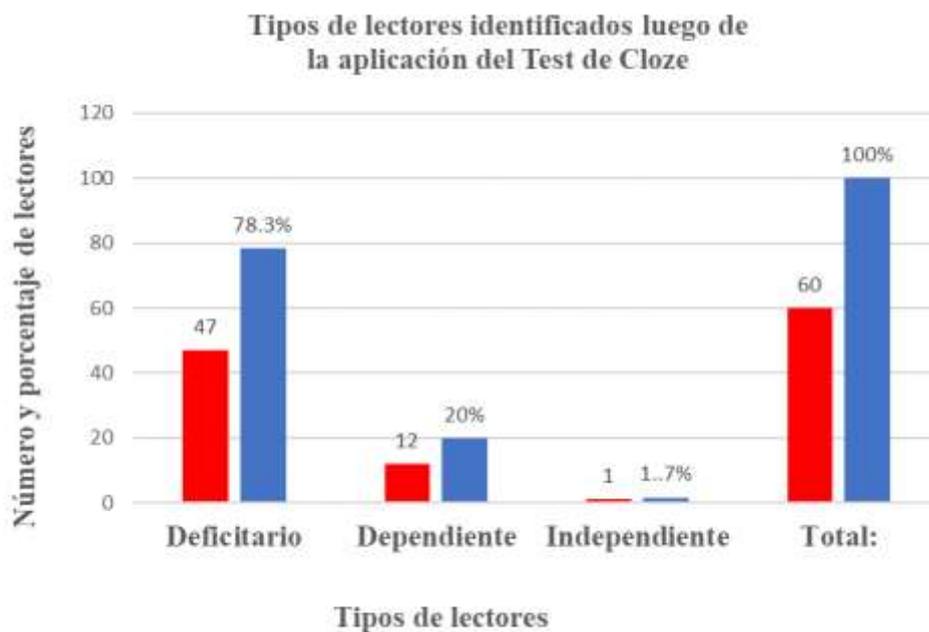


Figura 5: Número y porcentajes de los tipos de lectores identificados.

La figura 5 nos muestra gráficamente los resultados obtenidos luego de aplicado el Test de Cloze a los 60 estudiantes del primer ciclo de la carrera profesional de Arquitectura, lo cual nos brinda un panorama preocupante respecto

a los tipos de lectores encontrados. La mayoría de ellos tiene dificultades para lograr una comprensión lectora inferencial.

### 5.1.3 Presentación de diagramas de dispersión

Como se ha mencionado con anterioridad, para realizar el análisis del presente estudio, se ha utilizado el método estadístico no paramétrico conocido como coeficiente Rho de Spearman, con miras a determinar la correlación y/o la intensidad de asociación entre las dos variables cuantitativas que son materia de investigación.

Se procedió, en primer término, a cuantificar las respuestas del Cuestionario de Competencias de Alfabetización Informacional (C.A.I.), así como también a asignar los puntajes resultantes del Test de Cloze, los mismos que se tabularon en una hoja Excel para luego utilizar el paquete estadístico SPSS, a fin de clasificar las mediciones en jerarquías de manera automática, determinar el coeficiente y el valor de p. A continuación se puede observar los resultados obtenidos para la presente investigación, los cuales comprueban la hipótesis general y las seis hipótesis específicas formuladas preliminarmente.

Tabla 7

*Relación entre la alfabetización informacional y la comprensión lectora inferencial (hipótesis general)*

Alfabetización Informacional y la Comprensión lectora inferencial	Rho de Spearman	,748**
	p – valor	.000
	N	60

\*\*  $p \geq 0.01$

Con respecto a la hipótesis general, la tabla 7 nos permite afirmar que sí existe relación entre la alfabetización informacional y la comprensión lectora inferencial, ya que se aprecia a simple vista que a medida que aumenta el nivel de alfabetización informacional aumenta la comprensión lectora inferencial.

Asimismo, se puede afirmar que hay significancia porque el valor de  $p$  es  $\geq 0.05$ , por lo que se rechaza la hipótesis nula y se afirma que sí existe correlación entre las dos variables, pues ambos constructos están en relación directa. Además, el Rho de Spearman es ,748 nos indica que existe una correlación positiva muy fuerte.

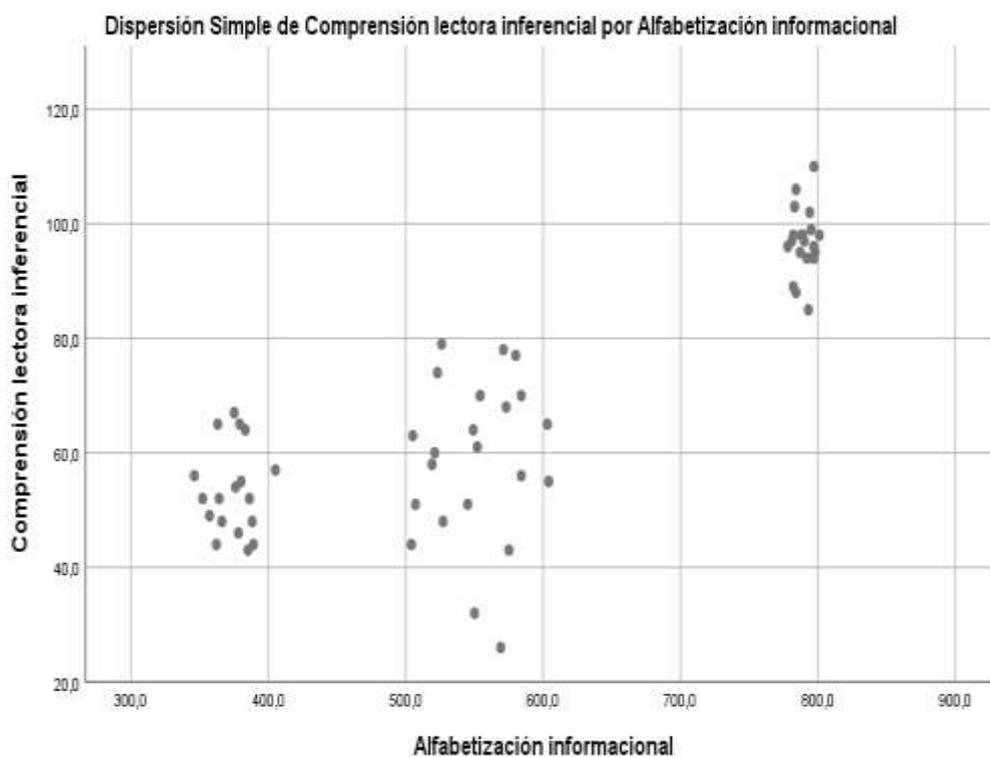


Figura 6: Gráfica de dispersión entre la alfabetización informacional y la comprensión lectora inferencial (hipótesis general)

Esta gráfica confirma lo expresado en la tabla 7, en el sentido de que siendo el Rho de Spearman de ,748 se puede concluir que existe entre ambas variables una correlación positiva muy fuerte.

Tabla 8

*Relación entre el conocimiento de los tipos de tareas de investigación y la comprensión lectora inferencial (primera hipótesis específica)*

Conocimiento de los tipos de tareas de investigación y la Comprensión lectora inferencial	Rho de Spearman	,649**
	p – valor	.000
	N	60

\*\*  $p \geq 0.01$

Para demostrar esta primera hipótesis específica, se ha enfatizado en las respuestas a las preguntas 8.1 a la 8.14 del Cuestionario de Competencias de Alfabetización Informativa (CAI). Se aprecia que a medida que aumentan los conocimientos de los tipos de tareas de investigación, aumenta también la comprensión lectora inferencial. Por ello, se puede afirmar que hay significancia porque el valor de  $p$  es  $\geq 0.05$ . Además, el Rho de Spearman es ,649 que señala una correlación positiva considerable.

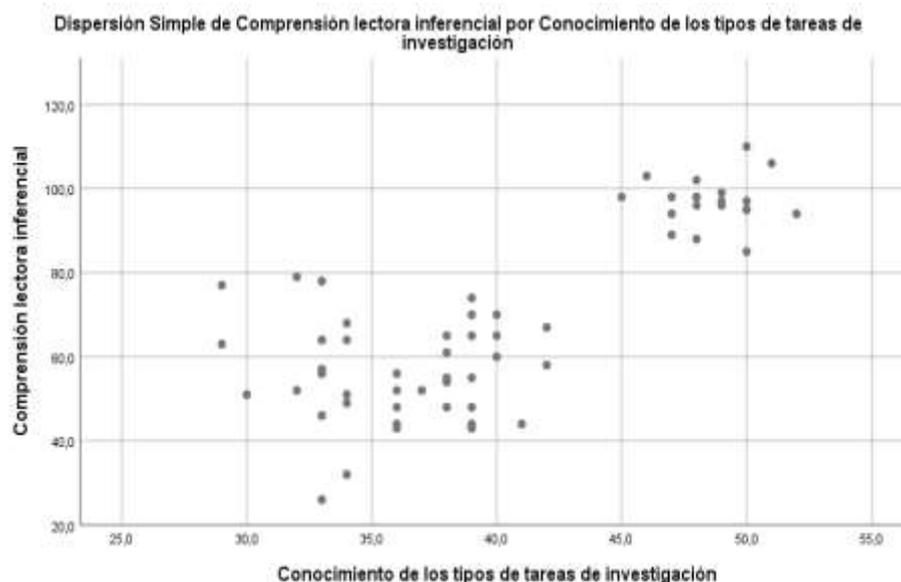


Figura 7: Gráfica de dispersión entre el conocimiento de los tipos de tareas de investigación y la comprensión lectora inferencial (primera hipótesis específica)

Esta gráfica nos permite confirmar lo expresado en la tabla 8, en el sentido de que siendo el Rho de Spearman de ,649 se puede afirmar la existencia de una correlación positiva considerable.

Tabla 9

*Relación entre el conocimiento de los recursos y fuentes de investigación documental y la comprensión lectora inferencial (segunda hipótesis específica)*

Conocimiento de los recursos y fuentes de investigación documental y la Comprensión lectora inferencial	Rho de Spearman	,971**
	p – valor	.000
	N	60

\*\*  $p \geq 0.01$

Para demostrar esta segunda hipótesis específica, se ha enfatizado en las respuestas a las preguntas 3.1 a la 3.13; 4.1 a la 4.10; 5.1 a la 5.12, 6.1 a la 6.5; 13.1 a la 13.12; y, 14.1 a la 14.5 del Cuestionario de Competencias de Alfabetización Informacional (C.A.I.). Se aprecia que a medida que aumentan los conocimientos de los recursos y fuentes de investigación documental hay relación con la comprensión lectora inferencial. Evidentemente, si los estudiantes saben dónde y cómo acceder a obtener la información para su desarrollo académico, ya sea en motores de búsqueda de internet, en la biblioteca, entre otros, se vincularán con material académico diverso lo cual le permitirá desarrollar mejor sus habilidades cognitivas, enriquecer su conocimiento e incrementar su comprensión lectora inferencial.

Asimismo, se puede afirmar que hay significancia porque el valor de  $p$  es  $\geq 0.05$ , conforme se puede apreciar en la tabla 9. Además, el Rho de Spearman es ,971 que claramente determina la existencia de una correlación positiva perfecta.

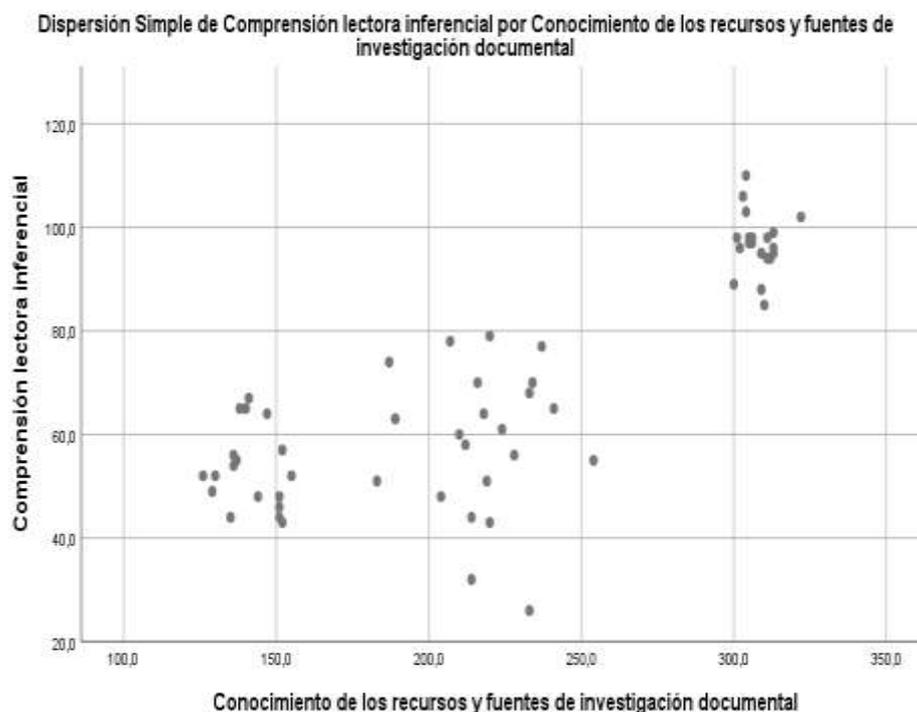


Figura 8: Gráfica de dispersión entre el conocimiento de los recursos y fuentes de investigación documental y la comprensión lectora inferencial (segunda hipótesis específica)

Esta gráfica nos permite confirmar lo expresado en la tabla 9, en el sentido de que siendo el Rho de Spearman de ,971 esto claramente determina la existencia de una correlación positiva perfecta.

Tabla 10:

*Relación entre los estilos de investigación para completar tareas de investigación y la comprensión lectora inferencial (tercera hipótesis específica).*

Estilos de investigación para completar tareas de investigación y la Comprensión lectora inferencial	Rho de Spearman	,900**
	p – valor	.000
	N	60

\*\*  $p \geq 0.01$

Para demostrar esta tercera hipótesis específica, se ha enfatizado en las respuestas a las preguntas 7.1 a la 7.13 del Cuestionario de Competencias de

Alfabetización Informacional (CAI). Al respecto, se aprecia que para la comprensión lectora inferencial, el conocimiento de los estilos de investigación para completar tareas de investigación por parte de los estudiantes, está relacionado con diversos aspectos que implican la manera cómo estos afrontan sus responsabilidades académicas. Para ello, aplican técnicas de estudio, métodos, prácticas, habilidades y diversas formas de organizar su proceso de investigación académica, aspectos fundamentales que están en relación directa con las dos variables materia de investigación.

Asimismo, de la tabla 10 se puede afirmar que hay significancia porque el valor de  $p$  es  $\geq 0.05$ . Además, el Rho de Spearman es ,900 que determina la existencia de una correlación positiva muy fuerte.

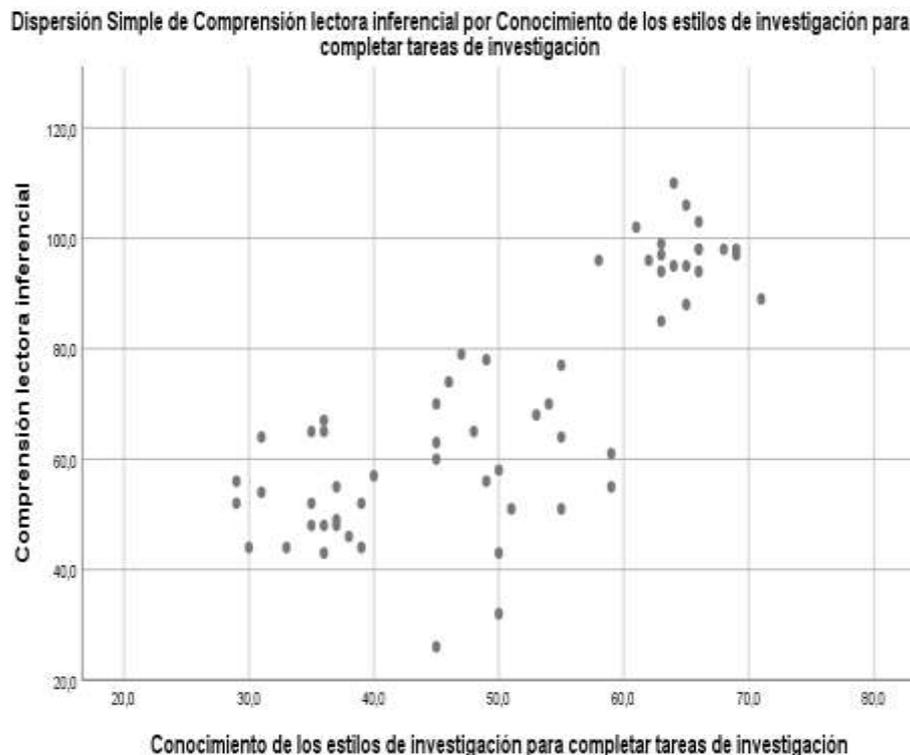


Figura 9: Gráfica de dispersión entre los estilos de investigación para completar tareas de investigación y la comprensión lectora inferencial (tercera hipótesis específica)

Esta gráfica nos permite confirmar lo expresado en la tabla 10, en el sentido de que siendo el Rho de Spearman de ,900 esto determina la existencia de una correlación positiva muy fuerte.

Tabla 11

*Relación entre el conocimiento de las herramientas de gestión de la información y la comprensión lectora inferencial (cuarta hipótesis específica)*

Conocimiento de las herramientas de gestión de la información y la Comprensión lectora inferencial	Rho de Spearman	,649**
	p – valor	.000
	N	60

\*\*  $p \geq 0.01$

Para demostrar esta cuarta hipótesis específica, se ha enfatizado en las respuestas a las preguntas 8.1 a la 8.14 del Cuestionario de Competencias de Alfabetización Informacional (CAI). Cabe señalar que un estudiante que posee un mayor conocimiento de las herramientas informáticas que existen para gestionar la información con el fin de desarrollar tareas académicas de investigación como, por ejemplo, programas de referencias bibliográficas, indicadores de contenido, microblogs como el Twitter, programas para compartir documentos en Google. Todo ello puede conseguir un impacto positivo en su vida académica y, por ende, tener una mejor comprensión lectora inferencial. Además, de todo lo anterior, la interacción del estudiante con los docentes y con sus demás compañeros resulta también gravitante. La tabla 11 nos permite afirmar que hay significancia porque el valor de  $p$  es  $\geq 0.05$ .

Dispersión Simple de Comprensión lectora inferencial por Conocimiento de las herramientas de gestión de la información

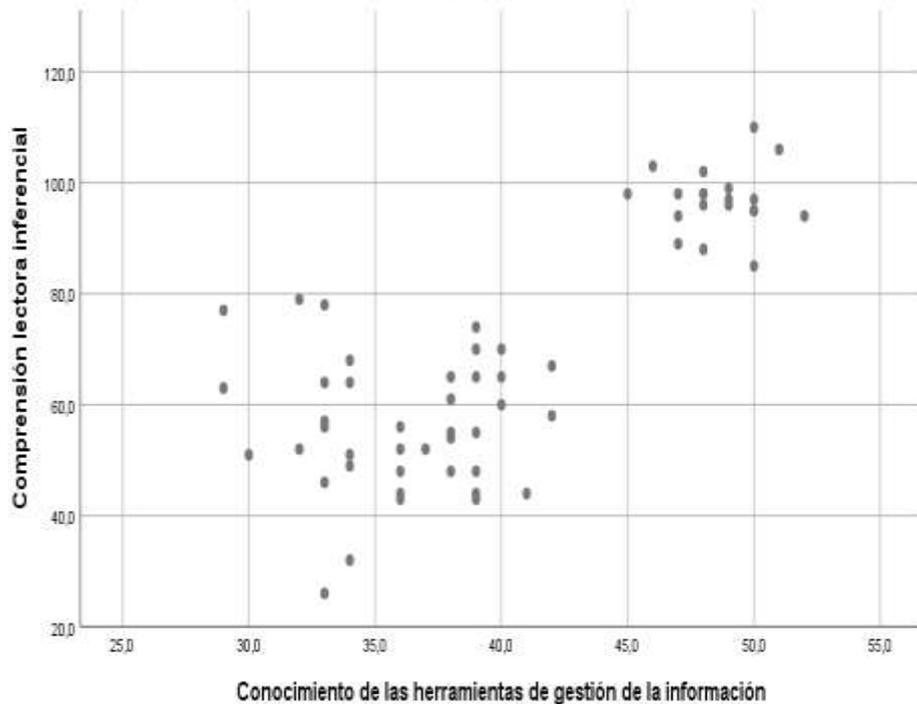


Figura 10: Gráfica de dispersión entre el conocimiento de las herramientas de gestión de la información y la comprensión lectora inferencial (cuarta hipótesis específica)

Esta gráfica nos permite confirmar lo expresado en la tabla 11, en el sentido de que el resultado del Rho de Spearman de ,649, determina la existencia de una correlación positiva considerable.

Tabla 12

*Relación entre los grados de dificultad encontrados desde el inicio hasta el final de una tarea de investigación y la comprensión lectora inferencial (quinta hipótesis específica).*

Grados de dificultad encontrados desde el inicio hasta el final de una tarea de investigación y la Comprensión lectora inferencial	Rho de Spearman	,942**
	p – valor	.000
	N	60

\*\*  $p \geq 0.01$

Para demostrar la quinta hipótesis específica se ha enfatizado en las respuestas a las preguntas 10.1 a la 10.20 y la 15.1 a la 15.15 del Cuestionario de Competencias de Alfabetización Informacional (CAI). Aquí se puede apreciar que los grados de dificultad encontrados desde el inicio hasta el final de una tarea de investigación académica están en relación directa con la comprensión lectora inferencial. Por ello, un estudiante que dispone de habilidades y es competente para una buena comprensión lectora, podrá encontrar materiales para su trabajo académico, revisar fuentes bibliográficas, seleccionar, evaluar, integrar y desarrollar sus tareas mucho más rápidamente. Se puede afirmar, en este caso, que existe también significancia porque el valor de  $p$  es  $\geq 0.05$ . Asimismo, si observamos la tabla 12, se aprecia que el resultado del Rho de Spearman es ,942 lo cual determina la existencia de una correlación positiva perfecta.

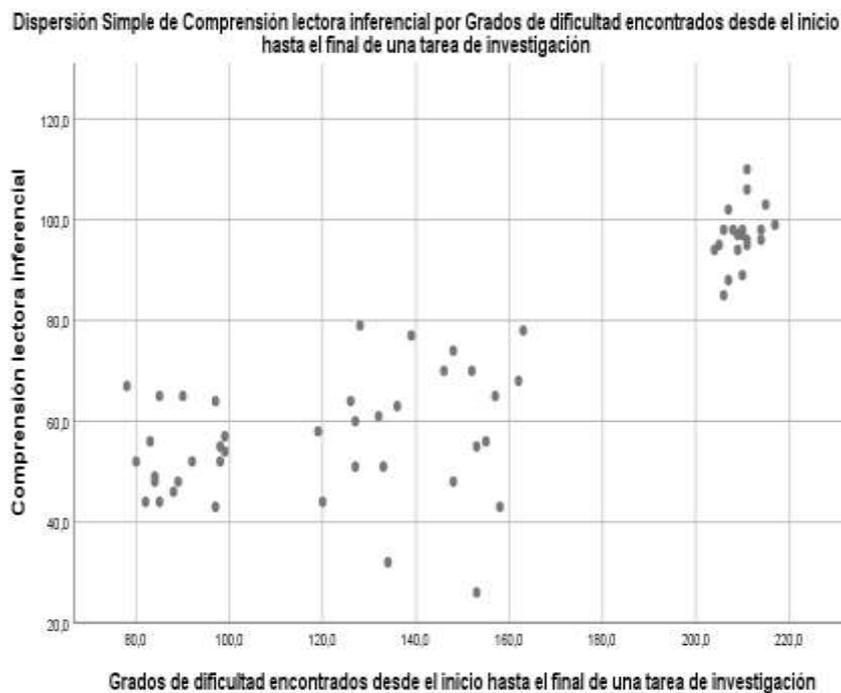


Figura 11: Gráfico de dispersión entre los grados de dificultad encontrados desde el inicio hasta el final de una tarea de investigación y la comprensión lectora inferencial (quinta hipótesis específica)

Esta gráfica nos permite confirmar lo expresado en la tabla 12, en el sentido de que siendo el Rho de Spearman de ,942 ello determina la existencia de una correlación positiva perfecta.

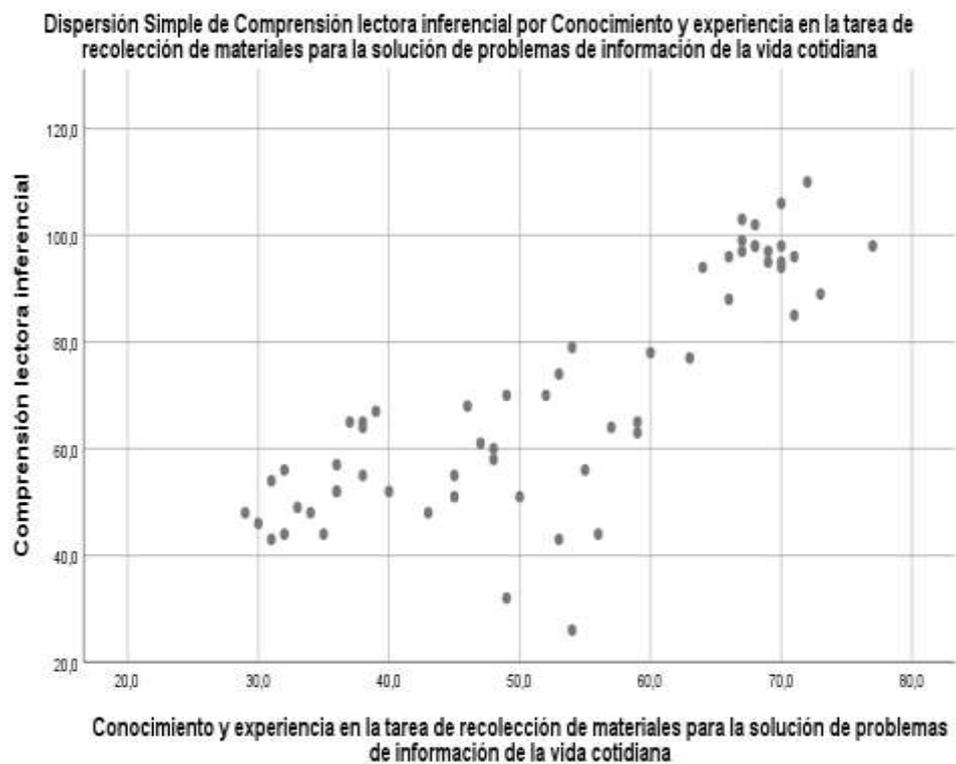
Tabla 13:

*Relación entre el conocimiento y experiencia en la tarea de recolección de materiales para la solución de problemas de información de la vida cotidiana y la comprensión lectora inferencial (sexta hipótesis específica).*

Conocimiento y experiencia en la tarea de recolección de materiales para la solución de problemas de información de la vida cotidiana y la Comprensión lectora inferencial	Rho de Spearman	,910**
	p – valor	.000
	N	60

\*\*  $p \geq 0.01$

Para demostrar la sexta hipótesis específica se ha enfatizado en las respuestas a las preguntas 12.1 a la 12.14 del Cuestionario de Competencias de Alfabetización Informacional (CAI). De acuerdo con la mayoría de las respuestas dadas en el citado cuestionario, los estudiantes afirman que la evaluación de las fuentes, así como la comprensión de los textos son las dificultades más comunes que éstos encuentran para llevar a cabo o resolver sus tareas personales, lo que nos demuestra que estos dichos factores están en relación directa con la comprensión lectora inferencial. Se puede afirmar también que existe significancia porque el valor de  $p$  es  $\geq 0.05$ . Asimismo, el Rho de Spearman es ,910 lo cual determina, al igual que en la hipótesis anterior, la existencia de una correlación positiva perfecta.



*Figura 12:* Gráfica de dispersión entre el conocimiento y experiencia en la tarea de recolección de materiales para la solución de problemas de información de la vida cotidiana y la comprensión lectora inferencial (sexta hipótesis específica).

Esta gráfica nos permite confirmar lo expresado en la tabla 13, en el sentido de que siendo el Rho de Spearman de ,910 ello determina, al igual que en la hipótesis anterior, la existencia de una correlación positiva perfecta.

## **CAPÍTULO VI**

### **DISCUSIÓN**

Como se ha expresado con anterioridad, el objetivo de la presente investigación es establecer la relación entre la alfabetización informacional (ALFIN) y la comprensión lectora inferencial (CLI) en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima.

Con respecto a la hipótesis general, se puede afirmar que sí existe relación entre la alfabetización informacional y la comprensión lectora inferencial, y que ambos constructos están en relación directa, pues a medida que aumenta el nivel de ALFIN aumenta también la comprensión lectora inferencial. El valor de Rho de Spearman fue de ,748 lo que nos indica claramente que existe una correlación positiva muy fuerte entre ambas variables.

De cierta forma, esta correlación se vincula con lo expresado por Núñez (2002) cuando, al referirse a la comprensión lectora inferencial, la identifica como uno de los niveles de comprensión lectora fundamentales. Esto es porque el lector se torna en un investigador frente al texto, porque valora la información y desarrolla todas sus actitudes, sus saberes, sus habilidades, su capacidad para decidir y para discriminarla, con el único propósito de establecer si esa

información es verdadera, útil, interesante, novedosa, entre otros aspectos a considerar, principalmente.

Ahora bien, con respecto a la primera hipótesis específica, si tomamos en consideración las respuestas dadas por los estudiantes encuestados a las preguntas 8.1 a la 8.4 del Cuestionario CAI, referidas al uso de algunas herramientas de gestión de la información para las tareas de investigación que se requieren para su carrera, se puede establecer que a medida que aumentan los conocimientos de los estudiantes encuestados respecto de los tipos de tareas de investigación, también se incrementa la comprensión lectora inferencial. El valor de Rho de Spearman fue de ,649 que refleja una correlación positiva considerable.

Al respecto, IESALC, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO (2008) ha señalado con claridad que las universidades deben hacer esfuerzos para ofrecer a sus estudiantes una adecuada y permanente formación para lograr una cultura sobre la información. Es decir, ALFIN capacita profesionales líderes e investigadores que sean competentes para reconocer las necesidades de información, que apliquen estrategias para ubicarla, que puedan acceder a esta, compararla y evaluarla desde diversas fuentes.

En relación con la segunda hipótesis específica, referida a la relación entre el conocimiento de los recursos y fuentes de investigación documental y la comprensión lectora inferencial, se puede afirmar que esta relación sí se hace manifiesta, dado que se aprecia que a medida que aumenta el conocimiento por parte de los estudiantes universitarios sobre este tipo de recursos, se evidencia la

relación con la comprensión lectora inferencial. El valor de Rho de Spearman fue de ,971 lo cual denota la existencia de una correlación positiva perfecta.

Para contrastar esta hipótesis se han evaluado las respuestas que los estudiantes encuestados brindaron a las siguientes preguntas del Cuestionario CAI: de la 3.1 a la 3.13 sobre recursos de investigación documental; de la 4.1 a la 4.10 sobre uso de biblioteca y fuentes; de la 5.1 a la 5.12 respecto de las fuentes que se buscan en Internet; de la 6.1 a la 6.5 sobre la evaluación de dichas fuentes; de la 13.1 a la 13.12 sobre fuentes bibliográficas en la web y de la 14.1 a la 14.5 respecto de la frecuencia y personas a las que el estudiante solicita ayuda para ubicar dichas fuentes.

Precisamente, Gómez (2000) puntualiza respecto a ALFIN que se debe reconocer que existen déficits en los estudiantes universitarios, en general, en relación con el acceso y uso de información, ya sea esta, impresa o electrónica. Entre estas carencias se pueden mencionar las siguientes: a) escaso conocimiento de sus necesidades de información y, por tanto, dificultad para poner en práctica estrategias eficaces de búsqueda; b) dificultades para evaluar la relevancia de sus resultados de búsqueda; c) desconexión entre los conocimientos previos y la diversidad de fuentes existentes; d) desconocimiento de los aspectos éticos implicados en el acceso y uso de la información; y, e) el libro impreso que, por lo general, es la imagen principal asociada a la biblioteca, desconociendo los estudiantes que existen también los recursos digitales.

En relación con la tercera hipótesis específica, referida a la relación entre los estilos de investigación para completar tareas de investigación y la comprensión

lectora inferencial, se ha determinado la existencia de una correlación positiva muy fuerte, dado que el valor de Rho de Spearman ha sido de ,900.

Sobre este particular, se ha enfatizado en las respuestas que los estudiantes encuestados brindaron a las preguntas 7.1 a la 7.13 del Cuestionario CAI, referidas al estilo y a las prácticas de investigación que éstos llevan a cabo.

Precisamente, Hernández (2007) cuando se refiere a la formación de usuarios en cuanto al uso de la información, destaca la necesidad de que existan procesos de intercambio de experiencias o de saberes significativos para que el estudiante, tomando en cuenta su proceso cognoscitivo, se percate de la importancia de la información y adquiera formas y estilos para resolver problemas relacionados con el acceso a ésta.

Como se sabe, los estilos de investigación implican técnicas de estudio, métodos, prácticas, habilidades y diversas formas de organizar el proceso de investigación académica.

Con respecto a la cuarta hipótesis específica, referida a la relación entre el conocimiento de las herramientas de gestión de la información y la comprensión lectora inferencial, se puede afirmar que sí se ha establecido la existencia de una correlación positiva considerable, dado que el valor de Rho de Spearman fue de ,649.

Para contrastar esta hipótesis, se han considerado las respuestas que los estudiantes brindaron a las preguntas 8.1 a la 8.4 del Cuestionario CAI, las mismas que están referidas al uso de herramientas de información de índole académico-científica que se encuentran en línea, a fin de llevar a cabo sus actividades durante el proceso de investigación documental.

Tal como lo afirma la Unesco (2005), ALFIN no solo implica la habilidad de saber leer, escribir y comprender, sino que es la destreza para poder interpretar, asemejar, comunicarse y deducir, utilizando materiales, ya sean éstos, escritos o digitales, agrupados a diferentes contenidos.

Por su parte, Hepworth (2000) ha identificado cuatro áreas fundamentales de aprendizaje que expresa que deben de ser dominadas e incluidas en el currículo de la alfabetización informacional, aplicables a todas las materias:

- a) conocer cómo utilizar las herramientas de información, el software y aquello vinculado con la navegación de los sistemas automatizados, b) aprender aquello relacionado con los procesos intelectuales vinculados con la gestión de la información, manejar estrategias de búsqueda y recuperación, organizar los recursos acopiados y las herramientas de reflexión; c) aprender a comunicar, conocer a profundidad las herramientas asociadas con la acción de compartir o de intercambiar información y los estilos de comunicación; d) conocer las normas intelectuales de la materia estudiada, incluyendo el marco teórico y las metodologías, así como los aspectos éticos y legales.

Evidentemente, todo estudiante universitario que conozca de programas de referencia bibliográficos, de indicadores de contenido, microblogs como el Twitter, programas para compartir documentos en Google, entre otras herramientas, podrá manejar un mayor número de contenidos y, por esa razón, podrá desarrollar con suficiencia y acompañado de una adecuada comprensión lectora inferencial, los temas o tareas académicas de investigación que les sean asignados.

En cuanto respecta a la quinta hipótesis específica, referida a la relación entre los grados de dificultad encontrados desde el inicio hasta el final de una tarea de investigación y la comprensión lectora inferencial, se puede decir que, efectivamente, sí se ha identificado la existencia de una correlación positiva perfecta, dado que el valor de Rho de Spearman fue de ,942.

Para corroborar esta correlación, se han tomado en cuenta las respuestas que los estudiantes encuestados han dado a las preguntas de la 10.1 a la 10.20 y de la 15.1 a la 15.15 del Cuestionario CAI. El primer grupo de preguntas estuvo orientado a la dificultad de los estudiantes para llevar a cabo tareas durante la etapa de investigación documental, mientras que el segundo grupo de preguntas estuvo orientado a las dificultades encontradas por los estudiantes en el proceso de investigación documental con fines de llevar a cabo tareas personales.

Todo lo que se aborda en la quinta hipótesis específica es vinculante con los resultados de otros estudios de investigación que fueron realizados por Oberman (1991) en los Estados Unidos de Norteamérica; Barry (1999) en el Reino Unido; Candy y Bruce (2002) en la República Checa; Andretta (2002) en Alemania; Stern (2003) en el Reino Unido; e Ilogho y Nkiko (2014) en cinco universidades privadas del estado de Ogún, uno de los 36 estados pertenecientes a la República Federal de Nigeria, situada en África occidental, respectivamente. Los hallazgos comunes y los más importantes de todos estos estudios radican en las carencias de habilidades de ALFIN en los estudiantes universitarios, entre estas, la dificultad para utilizar fuentes de información, poca familiaridad con las búsquedas en línea, ansiedad ante la presencia de una cantidad apreciable de información, la tendencia a interpretar las cuestiones que se les plantea de manera muy literal. Asimismo, se

observó que los estudiantes cuando disponen de varias alternativas de información y requieren evaluarlas, se les dificulta mucho debido a la falta de conocimiento de estrategias para dicho fin.

En cuanto respecta a la sexta hipótesis específica, referida a la relación entre el conocimiento y experiencia de los estudiantes en la tarea de recolección de materiales para la solución de problemas de información de la vida cotidiana y la comprensión lectora inferencial, se puede afirmar que existe una correlación positiva perfecta, ya que el valor de Rho de Spearman fue de ,910.

Para contrastar esta sexta hipótesis específica, se tomó en consideración las respuestas brindadas por los estudiantes encuestados a las preguntas de la 12.1 a la 12.14 del Cuestionario CAI, las cuales están referidas a la frecuencia y al uso de los recursos y recolección de información durante los procesos de investigación documental, con miras a resolver problemas de la vida cotidiana.

Precisamente, Bernhard (2002) cuando nos habla de las razones por las cuales las universidades deben impartir programas de ALFIN, podemos citar dos de ellas, y que son vinculantes con la sexta hipótesis específica planteada, a saber: a) la necesidad de toda persona de aprender a aprender, de adquirir aptitudes y desarrollarlas a lo largo de su vida a fin de solucionar problemas dados; y, b) la importancia que la educación sea activa y que esté centrada en el estudiante, formándolo para que pueda manejar los diversos recursos existentes en búsqueda de la solución de problemas.

Por otro lado, consideramos importante destacar también algunos aspectos referidos a la aplicación del segundo instrumento de investigación del presente

estudio, como es el Test o Prueba de Cloze de Comprensión Lectora Inferencial en Universitarios. Al respecto, es pertinente mencionar lo siguiente:

- a) De los 60 estudiantes que desarrollaron el Test de Cloze, el 66.7% de la muestra estuvo representada por hombres y el 33% por mujeres, lo que nos permite inferir que son los hombres quienes se inclinan más hacia estudio de la carrera profesional de Arquitectura que las mujeres.
- b) La edad mínima de los participantes del estudio fue de 16 años, mientras que la edad máxima fue de 33 años. Con esta información se pudo determinar la mediana o promedio de edad de los 60 estudiantes que conformaron la muestra de estudio, arrojando un valor de 18.38 mientras que el índice de la desviación estándar fue de 2.617.
- c) El Test de Cloze de Comprensión Lectora Inferencial en universitarios posee una escala de puntajes bien definida, la misma que se puede observar en la tabla 3, que nos muestra el cuadro de puntajes que se asigna a este test. Asimismo, la tabla 6 describe los tipos de lectores que se pudo identificar luego de aplicado dicho test a los 60 estudiantes que integraron la muestra del presente estudio.

Al respecto, los resultados obtenidos luego de haber aplicado el instrumento antes citado, fueron bastante alarmantes, ya que 47 estudiantes del total de 60, es decir el 78.3% de la muestra, obtuvieron la calificación de lectores deficitarios, lo cual implica que dichos estudiantes tienen serias dificultades para la comprensión de textos y que no tienen prerequisites para la lectura.

Asimismo, 12 estudiantes del total de 60, es decir, el 20% de la muestra, obtuvieron la calificación de lectores dependientes, lo cual implica que estos

estudiantes no pueden manejar los textos de manera independiente, razón por la cual necesitan apoyo pedagógico específico para lograr su autonomía en esta tarea. Generalmente, este tipo de lectores pueden tener una comprensión global aproximada de un texto, o bien se terminan perdiendo en detalles que no han podido comprender, o se olvidan fácilmente.

Y por último, apenas 1 solo estudiante de los 60 que desarrollaron este test, es decir el 1.7% de la muestra, obtuvo la calificación de lector independiente, que implica que tiene fluidez y precisión en la comprensión lectora de la estructura total de un texto, y que no requiere de ningún apoyo pedagógico, por considerársele un lector autónomo.

Los resultados antes descritos nos permiten observar que más de las tres cuartas partes de los estudiantes de la muestra, que son jóvenes que están cursando los primeros ciclos de la carrera de Arquitectura de una universidad privada de Lima, se ubican en un nivel deficitario en cuanto se refiere a la comprensión lectora inferencial. Se trata de una realidad cruda y tangible que requiere de un cambio y de la debida atención por parte de las instituciones de educación superior.

Todo ello evidencia la necesidad de que los estudiantes universitarios reciban formación en cuanto al desarrollo y práctica de la comprensión lectora inferencial de todo tipo de textos, ya que les permitirá desenvolverse con éxito en su vida personal, académica y profesional. Además, el hacer inferencias permite al estudiante reorganizar la información leída, estructurarla, y aprender a interpretar un discurso oral o escrito.

Autores como Carlino (2003) señala, con respecto a la alfabetización académica en la educación superior, que los estudiantes necesitan conocer estrategias y tener nociones para poseer una cultura discursiva y también para producir y analizar textos al nivel que las universidades requieren. Por ello, la alfabetización de los estudiantes de educación superior debe reconocerse como un proceso formativo continuo que es requerido principalmente por aquellos que ingresan por primera vez a iniciar una carrera universitaria, en virtud de que necesitan familiarizarse con otro tipo de lecturas con abordajes distintos, y así poder adquirir autonomía e insertarse en el ámbito universitario.

Asimismo, León (2003) expresa que existe actualmente consenso respecto del papel que las inferencias juegan en la comprensión, así como también en la interpretación de un discurso oral o escrito. Para este autor, las inferencias son el centro de la discusión cognitiva de la lectura y del campo de la pedagogía y que éstas mejoran indiscutiblemente la capacidad de la comprensión lectora de los estudiantes. Expresa, además, que mediante las inferencias, el lector reorganiza la información que ha leído dentro de una representación estructurada y que, posteriormente, la integra dentro de una estructura global.

## CAPÍTULO VII

### CONCLUSIONES

1. Se ha demostrado que existe una correlación positiva muy fuerte entre la alfabetización informacional (ALFIN) y la comprensión lectora inferencial (CLI) en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima, pues se obtuvo un valor de Rho de Spearman de ,748 y, pues, a medida que aumenta ALFIN aumenta la CLI. Por tanto, la formación en alfabetización informacional a nivel de las instituciones de educación superior es fundamental, principalmente, para aquellos estudiantes que ingresan por primera vez a iniciar una carrera universitaria, en virtud de que necesitan familiarizarse con textos especializados para insertarse en el ámbito académico, y porque, además, les brinda conocimientos y competencias que son gravitantes y tienen relación directa con la comprensión lectora inferencial.
2. Se ha demostrado que existe una correlación positiva considerable entre el conocimiento de los tipos de tareas de investigación y la comprensión lectora inferencial, habiéndose obtenido un valor de Rho de Spearman de ,649 pues, a medida que aumentan los conocimientos de los tipos de tareas de investigación, aumenta también la CLI.
3. Se ha demostrado que existe una correlación positiva perfecta entre el conocimiento de los recursos y fuentes de investigación documental y la comprensión lectora inferencial, siendo el valor de Rho de Spearman de ,971 pues la relación entre el conocimiento de los recursos y fuentes de investigación documental y la CLI es total, lineal y directa, ambas variables se

mueven en la misma dirección, y si hubiera un cambio en una de estas se produciría un cambio en la otra.

4. Se ha demostrado que existe una correlación positiva muy fuerte entre los estilos de investigación para completar tareas de investigación y la comprensión lectora inferencial, siendo el valor de Rho de Spearman de ,900 pues ambas variables pueden aumentar o disminuir simultáneamente.
5. Se ha demostrado que existe una correlación positiva considerable entre el conocimiento de las herramientas de gestión de la información y la comprensión lectora inferencial, siendo el valor de Rho de Spearman de ,649 pues a medida que aumenta el conocimiento de las herramientas de gestión de la información también aumenta la CLI.
6. Se ha demostrado que existe una correlación positiva perfecta entre los grados de dificultad encontrados desde el inicio hasta el final de una tarea de investigación y la comprensión lectora inferencial, siendo el valor de Rho de Spearman de ,942 pues la relación entre los grados de dificultad encontrados desde el inicio hasta el final de una tarea de investigación y la CLI es total, lineal y directa, ambas variables se mueven en la misma dirección, y si hubiera un cambio en una de estas se produciría un cambio en la otra.
7. Se ha demostrado que existe correlación positiva perfecta entre el conocimiento y experiencia en la tarea de recolección de materiales para la solución de problemas de información de la vida cotidiana y la comprensión lectora inferencial, siendo el valor de Rho de Spearman de ,910, pues la relación entre el conocimiento y experiencia en la tarea de recolección de materiales para la solución de problemas de información de la vida cotidiana y

la CLI es total, lineal y directa, ambas variables se mueven en la misma dirección, y si hubiera un cambio en una de éstas se produciría un cambio en la otra.

## **CAPÍTULO VIII**

### **RECOMENDACIONES**

1. Se recomienda a las autoridades responsables de las instituciones de educación superior y a los docentes, el despliegue de mayores esfuerzos para desarrollar más investigaciones sobre alfabetización informacional y comprensión lectora inferencial en el ámbito de la educación superior en el Perú, temáticas que, sin duda, tienen impacto directo en la vida personal, académica y profesional de toda persona. El presente estudio de investigación pretende ser un primer aporte para promover el interés y la reflexión acerca de la importancia que reviste para los estudiantes universitarios el desarrollo de competencias en alfabetización informacional y comprensión lectora inferencial.
2. Se recomienda realizar acciones de sensibilización para generar el interés de los estudiantes de nivel universitario, particularmente, los de nuevo ingreso, en alfabetización informacional y comprensión lectora inferencial, con miras a contribuir al desarrollo de sus habilidades y competencias para ubicar, evaluar y hacer uso de la información, así como para manejar y procesar los textos académicos especializados, con el propósito de que estos adquieran autonomía y logren el éxito en su formación profesional. Dichas acciones podrían ir acompañadas del desarrollo de políticas educativas a nivel nacional para introducir programas de formación sobre estas dos temáticas, dirigidos a estudiantes de educación superior.

3. Se recomienda también la capacitación de los docentes universitarios de todas las facultades para definir y orientar la didáctica más idónea a fin de transmitir a los estudiantes universitarios los conocimientos y estrategias que les ayuden a abordar y entender los diversos textos especializados de las carreras profesionales que estos cursan.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüero, M. de (1996). *Modelo y criterios de evaluación de materiales y contenidos de alfabetización y primaria para adultos*. (Tesis de Maestría, Universidad Iberoamericana).
- American Association of School Librarians (AASL) y Association for Educational Communications and Technology (AECT) (1988). *Information Power: Guidelines for School Library Programs*. Chicago, EUA: American Library Association.
- American Library Association [ALA]. (1989). *ALA Presidential Committee on Information Literacy*. Washington, D.C., E.U.A. Recuperado de <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.cfm>
- Andretta, S. (2005). *Information literacy: a practitioner's guide*. Oxford: Changos.
- Andretta, S. (2002). *Information literacy for mere mortals*. En: Continuing professional education for the information society. P. Layzell Ward (ed. Lit.). Munich: K.G. Saur: pp. 105-114.
- Association of College & Research Libraries (ACRL). (2000). *Normas sobre las aptitudes para el acceso y uso de la información en enseñanza superior*. Recuperado de: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetencystandards>

- Atarama, V. (2009). *Concepción de la comprensión lectora*. [artículo en línea]. Recuperado de: [http://docs.google.com/gview=v&q=cache:IBmLZQuz1WQJ:www.fondep.gob.pe/boletin/Lectores.pdf+libro+"Evaluación+de+la+comprensión+lectora"+de+Jon+son&hl=es&gl=pe](http://docs.google.com/gview=v&q=cache:IBmLZQuz1WQJ:www.fondep.gob.pe/boletin/Lectores.pdf+libro+)
- Baena, G. (1985). *Instrumentos de investigación*. México: Editores Unidos Mexicanos.
- Badwen, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de documentación*, 5, 361-408. Recuperado de <http://revistas.um.es/indez.php/analesdoc/article/view/2261>
- Balboa, A., & Escot, E. (2013). *Competencias de alfabetización informacional de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con opción en Tecnología Educativa*. (Tesis para obtención del grado de Maestro en Docencia, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México). Recuperada de: <http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/archivos/descargas/0e96cddffd2a02af4629f97f465b9fe997ff5961.pdf>
- Barry, C. A. (1999). Las habilidades de información en un mundo electrónico: Formación investigadora de los estudiantes de doctorado. *Anales de documentación*, 2, 237-258.
- Barton, P., & Kirsh, Y. (1990). *Workplace competencies: The need to improve literacy and employment readings*. Washington D.c.: Department of Education.

- Behrens, S.J. (1994). A conceptual analysis and historial overview of information literacy. *College and Research Librries*, 309-322.
- Bernhard, P. (2002). La formación en el uso de la información: una ventaja en la enseñanza superior. Situación actual. *Anales de documentación*, 5, 409-435. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/archive/00002848/>
- Bruce, C. (2003). Las siete caras de la alfabetización en información en  
Recuperad de <http://bit.ly/2dijq17>
- Bruce, C. (2002). *Information literacy as a Catalyst for Educational Change: A Background Paper*. White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts Prague. The Czech Republic. Recuperado de <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf>
- Calderón-Rehecho, A. (2010). *Informe APEI sobre alfabetización informacional*. Recuperado de <http://apei.es/informes/InformeAPEI-AlfabetizaciónInformacional.pdf>
- Campana, T. (2017). *Influencia de un taller de alfabetización informacional en el comportamiento de tesistas de maestría de una universidad privada de Los Olivos 2016*. (Tesis para optar el grado de Doctora en Educación, Escuela de Postgrado, Universidad César Vallejo). Lima, Perú.
- Campos, G. (2015). *Tesis*. México: Plaza y Valdés.
- Candy, P.C. (2002). Information literacy and lifelong learning. *Information Literacy, Meeting of Experts*. Praga, República Checa. Recuperado de: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconfe&meet/papers/candy-paper.pdf>

- Capella, J. (1987). *Educación. Un enfoque integral*. Lima: Cultura y Desarrollo.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, 6 (9), 409-417.
- Catalá, G. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona, España: Editorial Giraó.
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G., & Rojas-García, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación* 15, 45-61.
- Clark, H. H., & E. V. Clark. (1977) y trabajos (1980). *Psychology of Language, an introduction to Psycholinguistic*. New York: EUA.
- Condemarín, M., & Milicic, N. (1988). *Test de Cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.  
Recuperado de [http://www.boloniaensecundaria.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado\\_berlin.pdf](http://www.boloniaensecundaria.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado_berlin.pdf)
- Condemarín, M. y Milicic, N. (1988). *Test de cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Cuevas, A., (coord). (2011). *Alfabetización informacional e inclusión digital: Hacia un modelo de infoinclusión social*. Gijón: Trea.
- De la Puente, M. (2015). *Motivación hacia la lectura, hábito de lectura y comprensión de textos en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima* (Tesis para optar grado de Maestría en Psicología Educacional, Universidad Peruana Cayetano Heredia). Lima, Perú.

- Donnelly, K.M. (2003). *Librarians as teachers. Encyclopedia of Library and Information Science*. New York: Marcel Dekker.
- Doyle, C. S. (1992). *Final report to National Forum on Information Literacy*. Syracuse, N.Y.: ERIC Clearinghouse on Information Resources.
- Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society a concept for the information age*. Syracuse, New York. ERIC Clearinghouse on Information and Technology: Syracuse University.
- Echevarría Martínez, M., & Gastón Barrenetxea, Isabel (2002). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 59-74.
- Fernández, C. (2003). *Habilidades de comprensión lectora*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos74/nivel-comprension-lectora/nivel-comprension-lectora>
- Fernández, S. (2017). *Análisis del programa de alfabetización informacional impartido al programa académico de Medicina Humana, Universidad de Piura, aplicando los indicadores SCONUL*. (Tesis para la obtención del título de Licenciado en Bibliotecología y Ciencias de la Información, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, E.A.P. de Bibliotecología y Ciencias de la Información, UNMSM). Lima, Perú.
- García-Gómez, F. J., & Dpiuaz-Grau, A. (2007). Formación de usuarios y alfabetización informacional: dinámicas de trabajo en bibliotecas públicas. *Acción pedagógica en instituciones artísticas y culturales*, 215-247. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/archive/00010694>

- Garza, A. (1988). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes en ciencias sociales* (4.º ed.). México: El Colegio de México y Harla.
- Gilton, D. L. (2004). *Information Literacy Instruction: A History in Context*. University Rhode Island: EUA.
- Gómez, J. A. & Pasadas, C. (2007). Alfabetización informacional y biblioteca pública: bases y tareas para una agenda de desarrollo. *Information Research*, 12(3). Recuperado de <http://informationr.net/ir/12-3/paper316.html>
- Gómez, J. A. & Licea de Arenas, J. (2002). La alfabetización en información en las Universidades. *Revista Investigación Educativa*, 20(2), 469-86. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99021>
- Gómez-Hernández, J. A. (1996). *Conocimiento, uso, valoración de los servicios y expectativas de los estudiantes universitarios de Murcia respecto de la biblioteca universitaria*. En: IX Jornadas Bibliotecarias de Andalucía. Granada: Asociación Andaluza de Bibliotecarios, pp. 185-206.
- Gómez-Hernández, J.A. (1996). *La formación documental en los planes de estudio de los estudiantes universitarios de primero, segundo y tercer ciclo de la Universidad de Murcia*. En: IX Jornadas Bibliotecarias de Andalucía, Granada: Asociación Andaluza de Bibliotecarios, pp. 316-334.
- Gómez-Hernández, J.A. (1996). *La función de la biblioteca en la educación superior. Estudio aplicado a la Biblioteca Universitaria de Murcia*. Murcia: Universidad.

- Gómez-Hernández, J. A. (2000). *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: guía para docentes, bibliotecarios y archiveros*. Murcia: KR.
- Gómez-Villalba, E.; Núñez, P. (2007). *La enseñanza de la lectura en el aula*. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 44: 19-33.
- González, R. (1998). *Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales*. Lima: Universidad de Lima.
- González, R., & Quesada, R. (1997). Analfabetismo funcional en estudiantes de Lima. *Revista de Psicología de la UNMSM*, 1 (1). Recuperado de: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/psicologia/1997\\_n1/analfabetismo.htm](http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/psicologia/1997_n1/analfabetismo.htm)
- Goodman, K. (1982). *Proceso lector*. En: Ferreiro, E. y Palacio, M. Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura, México: S. XXI.
- Guédez, V. (1980). Lineamientos académicos para la definición e los persfiles profesionales. *Curriculum*, 5(10). Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
- Hepworth, M. (1999). *A study of undergraduate information literacy and skills: the inclusion of information literacy and skills in the undergraduate curriculum*. 65<sup>o</sup> IFLA Council and General Conference. Recuperado de <http://www.ifla.org/IV/ifla65/papers/107-124e.htm>
- Hernández, P. (2007). La relación entre los estudios y la formación de usuarios de la información. *Revista General de Información y Documentación*, 17(2), 103-121. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/download/RGID0707220103A/9400>

- Hernández, R., Fernández C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.º ed.). México: McGraw-Hill
- IESALC-Unesco. (2008). *Tenencias de la Educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela.
- Ilogho, J., & Nkiko, C. (2014). Information literacy search skills of students in five selected private universities in Ogun State, Nigeria: A survey. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. Recuperado de: <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1040>
- Institute for Information Literacy [ACRL/ALA]. (2002). *Características de los programas de alfabetización en información que sirven como ejemplo de las mejores prácticas*. Traducido por C. Pasadas Ureña. Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 70. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/5931/1/70a4.PDF>
- Instituto de Opinión Pública de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2015). *Libros y hábitos de Lectura*. Boletín 137, Año XI.
- Kerlinger, F. N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México D.F.: Nueva Editorial Interamericana.
- Kuhlthau, C. C. (1987). *Information skills for an information society: A review of research*. Syracuse, NY, ERIC Clearinghouse on Information Resources.
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- León, J. (2008). *La comprensión del lenguaje: la producción de inferencias en la mente y el cerebro*. IV Jornadas Monográficas de Lingüística Clínic. Recuperado de: <http://www.uv.es/perla/Leon2008.pdf>

- Levin, R. I., & Rubin, D. S. (1996). *Estadística para Administradores* (6.º ed.). México: Prentice-Hall, Hispanoamérica.
- Line, M. B. (1994). *El camí a través del caos. El paper futur de la biblioteca universitària com a creadora de coneixament*. En: Ítem 14.
- Lorenzo E. (2008). *Evaluación diagnóstica del nivel de alfabetización informacional en la Universidad de Andorra*. Congreso de Alfabetización.
- Maldonado-Radillo, S. & Toledo, M. (2015). Alfabetización informacional en instituciones de educación superior: diseño de un instrumento de medición. *Biblios*, (60), doi: 10.5195/biblios.2015.245. Recuperado de <http://biblios.pitt.edu/>
- Martínez, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. España: AIQUE.
- Mendoza, A. (1998). *Tu lector: Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2015). *Rutas de Aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?* Área curricular: Comunicación, 3º, 4º y 5º grados de educación secundaria, versión 1, Lima, Perú.
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2016). Presentación de resultados de la ECE 2016, Lima, Perú. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/presentacion-ECE-2016.pdf>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2018). Resultados de la ECE 2018, Lima, Perú. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf>

- Naranjo, E., & Rendón, N. (2003). *Explorando el panorama de la formación de usuarios de la información*. En: *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Medellín. 26(2), 13-37.
- Núñez, E. (2002). *Didáctica de la lectura eficiente*. Toluca: UAEM.
- Oberman, C. (1991). *Avoiding the cereal syndrome, or critical thinking in the electronic paper*. White paper prepared for UNESCO, the US National Commission on Libraries.
- OCDE. (2003). *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*.
- OCDE. (2016). *PISA 2015, resultados clave*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Palomino, R. (2017). *Comprensión inferencial de textos expositivos de los estudiantes de educación del X ciclo de la Especialidad de Lengua Española y Literatura de dos instituciones superiores pedagógicas públicas de Lima*. (Tesis para optar el grado de Magister en Educación con Mención en Dificultades de Aprendizaje, Escuela de Posgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú). Lima, Perú.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando, introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, J. (1997). *Leer Pensando*. Serie Fundamentos de la lectura. Lima, Perú.
- Quevedo, L. (2012). *Alfabetización informacional en la biblioteca universitaria: conceptos y experiencias*. Documento de la conferencia durante el III Curso Internacional de Gestión de Bibliotecas, Cultura y Educación, Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú. Recuperado de [eprints.rclis.org/17435](http://eprints.rclis.org/17435)

- Rader, H. B. (2000). Alfabetización Informacional en el entorno del servicio de referencia: preparándose para el futuro. *Anales de documentación*, (3), 209-216. Recuperado de <http://www.um.es/fccd/anales/ad03/AD12-2000.PDF>
- Rader, H. B. (2002). Information Literacy 1973-2002: A selected literature review Bibliography. *Library Trends*, (3), 1-20.
- Rader, H.B. (2003). *Information Literacy: A global perspective*. En: Information and IT Literacy: Enabling Learning in the 21<sup>st</sup> century (pp. 24-42), edited by Allan Martin and Hannelore B. Rader. London: Facet Publishing.
- Ridgeway, T. (1990). Information literacy: an introductory reading list. *College and Research Libraries News*, 51(7), 645-8.
- Rodríguez, E. (2018). *Propuesta metodológica para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de la facultad de educación de una universidad privada de Lima*. (Tesis para optar la Licenciatura en Educación con Especialidad en Lengua y Literatura, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú). Lima, Perú.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem, the transactional theory of the literary work*. University of California: EUA.
- San José-Montano, B. (2013). *Los cibervoluntarios, el empoderamiento y las bibliotecas*. CLIP, Boletín de Sedic, 67.
- Saorín, T.; & Gómez-Hernández, J. (2014). Alfabetizar en tecnologías sociales para la vida diaria y el empoderamiento. *Anuario ThinkEPI*, 8, 342-348.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Prentice Hall.

- Stella, G., & Arciniegas E. (1997). *La Transformación de las prácticas de lectura y de escritura en la universidad desde una perspectiva metacognitiva*. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Stern, C. (2003). *Measuring students information literacy competency*. En: A. Martin y H. Raders (Eds.). *Information and IT literacy enabling learning in the 21<sup>st</sup> century*. Londres: Facet Publishing, 81-103.
- Suárez Yáñez, A. & Meara, P. (1985). *Dos pruebas de comprensión lectora según el procedimiento "Cloze"*. Madrid: TEA Ediciones.
- Taylor, W.L. (1953). Cloze procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- Ugarriza, N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona*, (9), 31-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112814002>
- Unesco. (1976). *Terminología de la documentación*. París, Francia.
- Unesco. (2000). *Condicionantes de la comprensión*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2702/Ademar-Maq>
- Unesco. (2005). *Declaración de Alejandría*. Recuperado de <http://www.mediamillion.com/2005/11/declaracion-de-alejandria-2005/>
- Unesco (2011). *Alfabetización mediática e informacional: curriculum para profesores*. París, Francia.

- Uribe, A. (2011). *La alfabetización informacional en las Universidades-IES peruanas: Visualización de los niveles de incorporación desde la información publicada en los sitios Web de sus bibliotecas*. Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado de: <https://biblios.pitt.edu/ojs/index.php/biblios/article/view/23/68>
- Uribe, A. (2013). *Lecciones aprendidas en programas de alfabetización informacional en universidades de Iberoamérica. Propuesta de buenas prácticas*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada, España y Universidad de La Habana, Cuba). Recuperado de: <https://docplayer.es/89559655-Tesis-doctoral-lecciones-aprendidas-en-programas-de-alfabetizacion-informacional-en-universidades-de-iberoamerica-propuesta-de-buenas-practic.html>
- Uribe, A. (2013). *Mapa conceptual sobre la definición holística de la alfabetización informacional*. Recuperado de: <https://docs.google.com/file/d/0B5bmHUVssannU0h4eHIGSkNTc0N6QzJqR09EYkltUQ/edit>
- Uribe, A., & Pinto, M. (2013). La incorporación de la alfabetización informacional en las bibliotecas universitarias iberoamericanas. Análisis comparativo a partir de la información de sus sitios web. *Anales de Documentación*, 16(2). Recuperado de <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/175541/153911>
- Uribe, A., y Machett's, L. (2010). *Estado del arte de la alfabetización informacional en Colombia*. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/15465/1/Alfabetizaci%c3%b3n%20Informacional%20en%20Colombia.pdf>

- Uribe, T. A. (2010). La alfabetización informacional en la universidad. Descripción y categorización según los niveles de integración de ALFIN. Caso Universidad de Antioquia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(1). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v33n1/v33n1a02.pdf>
- Ugarriza, N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona*, (9), 31-75, ISSN: 1560-6139.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit, Revista de Psicología*, 11, 49-61. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/686/68601107/68601107.html>
- Vásquez, A. (2005). *¿Alfabetizar en la universidad? Reconociendo los problemas educativos en la universidad*. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, 1.
- Villanueva, J. (2017). *Uso de organizadores visuales y la comprensión lectora en estudiantes de optometría de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima Metropolitana*. (Tesis. Universidad César Vallejo). Lima, Perú.
- Villaseñor, I. (1998). Los instrumentos para la recuperación de la información: las fuentes. *Las fuentes de información: estudios teórico-prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Virkus, S. (2003). Information literacy in Europe: a literature review. *Information research*.
- Werlich, E. (1979). *Typologie der Texte* (2.º ed.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Woodman, L. (1998). *Information Management in Large Organizations. Information Management from Strategies to action*. London: ASLIB.

Zurkowski, P. (1974). *The information service environment: Relationships and priorities*. Washington, D.F.: National Commission on Libraries and Information Science.

## **ANEXOS**

## **Anexo 1**

### **Ficha técnica del Cuestionario de competencias para la alfabetización informativa (CAI)**

**Anexo 1: Ficha técnica del Cuestionario de Competencias para la Alfabetización Informativa (CAI).**

---

Autores:	Dra. Alison J. Head y Dr. Michael Eisenberg.
Objetivo del instrumento:	Proporcionar datos cuantitativos acerca de las prácticas, estilos, técnicas de búsqueda, incluyendo fuentes utilizadas, métodos de evaluación y dificultades durante el proceso de investigación para resolver problemas de información en tareas académicas y personales.
Población a la que se administró el instrumento:	Los 60 estudiantes del primer ciclo de la carrera profesional de Arquitectura de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima, Perú.
Forma de administración:	Individual.
Tiempo de aplicación:	45 minutos.
Descripción del instrumento:	-Ítems: 15 preguntas organizadas en tres dimensiones: a) perfil académico; b) las competencias de alfabetización informativa en tareas académicas; y, c) las competencias de alfabetización informativa en tareas personales. <b>-Dimensión 1:</b> Preguntas 1 y 2. <b>-Dimensión 2:</b> Preguntas 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10. <b>-Dimensión 3:</b> Preguntas 11, 12, 13, 14 y 15. -Escala de respuestas tipo Likert, De tipo ordinal. Se asigna números: 1, 2, 3, etc.
Muestra de tipificación:	Muestreo censal a los 60 estudiantes del primer ciclo de la carrera profesional de Arquitectura de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima.
Validez de contenido:	Juicio de expertos.
Confiabilidad:	Valor de Alfa de Cronbach ,83.

---

**Anexo 2:**

**Cuestionario de competencias para la alfabetización informacional (CAI)**

## **Cuestionario de Competencias para la alfabetización informacional (CAI)**

Estimado/a estudiante:

Estamos solicitando tu participación en la presente encuesta, cuyo propósito es realizar una investigación científica con fines académicos.

El objetivo general es conocer las habilidades de alfabetización informacional para usos académicos y de uso personal de los estudiantes.

La información que proporciones será tratada con estricta confidencialidad y se utilizará solamente para efectos de investigación.

La encuesta incluye tres secciones y está compuesta de 10 páginas. Agradecemos de antemano tu sinceridad al responder todas y cada una de las preguntas. Favor no dejar ninguna pregunta sin responder.

A partir de este momento, dispones de un máximo de 45 minutos para completar la encuesta. ¡Muchas gracias por tu colaboración!

---

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Género: Hombre ( ) Mujer ( )

Fecha: \_\_\_\_\_

### **Sección – Perfil Académico**

**Preg. 1.-** ¿Cuál es el ciclo académico que estás cursando?

1°

2°

**Preg. 2.-** Durante el último período escolar: ¿Cuál de los siguientes tipos de tareas de investigación has realizado para la carrera que estás cursando? (Puedes seleccionar más de una opción para responder).

Ensayo argumentativo sobre un tema.

Análisis de un evento histórico.

Resumen, más comentario crítico de un texto.

Análisis de un estudio de caso.

Revisión de literatura o estudios previos sobre un tema de investigación.

Anteproyecto de investigación o de tesis.

Presentación oral sobre un tema de la clase.

Presentación oral y su documento escrito correspondiente.

No tengo experiencia escribiendo artículos de investigación.

Otra. (Por favor, especifique) \_\_\_\_\_











**Preg. 8.-** Existen herramientas de productividad o de gestión de la información académica-científica en línea, que los estudiantes utilizan para llevar a cabo las diversas actividades implicadas en sus procesos de investigación documental. En este contexto, nos interesa saber: ¿Has utilizado alguna de estas herramientas de gestión de la información para las tareas de investigación requeridas en la carrera en los últimos seis meses?

	Sí	No sé	No recuerdo	Nunca he oído hablar antes de esto
8.1 Herramienta para subrayar el texto en su versión electrónica (ejemplo: Acrobat Reader X).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2 Notas adhesivas digitales sobre el escritorio de su computadora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3 Programas de gestión de referencias bibliográficas (Referencias de Microsoft Word 2007).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4 Marcadores sociales (ejemplo: digg, delicious).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.5 Los servicios de alerta o indicadores de contenido (ejemplo: los programas que envía automáticamente los canales web para la nueva aparición de contenido) RSS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.6 Microblogs (ejemplo: Twitter).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.7 Programas por compartir documentos o archivos (ejemplo: Google documentos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.8 Programas para compartir documentos o archivos (ejemplo: Google notebook).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.9 Wikis para crear y compartir contenido Web (diferentes a Wikipedia).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.10 Sitios de intercambio de fotos (ejemplo: MySpace, Flickr).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.11 Entornos virtuales de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.12 Blogs (por ejemplo: LiveJournal, Blogger, Wordpress).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.13 Voz sobre Protocolo de Internet (por ejemplo: Skype).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.14 Un foro en línea donde puedo publicar una pregunta y recibir una respuesta de alguien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





	Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni de acuerdo ni en	Algo en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sé	No tengo experiencia con esta
10.16 Saber cuándo debo citar una fuente.	<input type="checkbox"/>						
10.17 Saber cómo citar una fuente en el formato adecuado.	<input type="checkbox"/>						
10.18 Saber si mi uso de una fuente en determinadas circunstancias, constituye un plagio o no.	<input type="checkbox"/>						
10.19 Decidir si puedo “dar por terminado” el trabajo o no.	<input type="checkbox"/>						
10.20 Saber si he hecho o no un buen trabajo de la tarea requerida.	<input type="checkbox"/>						

### **Sección – Competencias de Alfabetización Informacional en Tareas Personales.**

En esta sección nos gustaría saber un poco acerca de tus experiencias con la realización de lo que podría llamarse “la investigación documental en la vida cotidiana”, la cual consiste en la recolección de materiales para la solución de problemas de información que pueden ocurrir durante el curso de tu vida diaria.

**Preg. 11.-** ¿En los últimos seis meses has realizado investigación documental en la VIDA COTIDIANA acerca de alguno de estos temas?

- Cuestiones de salud/bienestar (para ti o para alguien cercano).
- Noticias y eventos actuales.
- Comprar algo (por ejemplo, producto o servicio).
- Algo relacionado con lo que se me pide hacer en mi trabajo.
- La vida doméstica (por ejemplo, averiguar dónde vivir, buscar una casa).
- El trabajo y la carrera (por ejemplo, los salarios de determinados tipos de profesiones, ofertas de trabajo).
- Información espiritual (por ejemplo, averiguar acerca de las diferentes creencias religiosas).
- Información turística (por ejemplo: planificación de viajes).
- Información política (por ejemplo: conocer las diferentes políticas/causas sociales).
- Relaciones sociales (por ejemplo: usar un sitio de redes sociales para encontrar a otros con intereses similares, ejemplo: Facebook).
- Búsqueda de un experto o profesional de algún tipo (por ejemplo: médico).
- Otro. (Por favor, especifique) \_\_\_\_\_









**Anexo 3:**

**Ficha técnica del Test o Prueba de Cloze para comprensión lectora  
inferencial en universitarios**

**Anexo 3: Ficha técnica del Test o Prueba de Cloze para la comprensión lectora inferencial en universitarios.**

---

Autor:	Raúl González Moreyra.
Objetivo del instrumento:	Es una evaluación de comprensión lectora inferencial para estudiantes universitarios iniciales o de nuevo ingreso, en la que se les presenta un texto en el cual se han omitido palabras, a fin de que éstos lo completen.
Población a la que se administró el instrumento:	Los 60 estudiantes del primer ciclo de la carrera profesional de Arquitectura de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima, Perú.
Forma de administración:	Individual.
Tiempo de aplicación:	60 minutos.
	➤ Dimensiones:
	a) <u>Textos Básicos</u> : Texto 1 – Informativo: “Asalto a la embajada”; Texto 2 – Documentario: “Incremento del P.B.I.”; y Texto 5 – Numérico: “El menú”.
	b) <u>Textos Complementarios</u> : Texto 3 – Científico: “Viaje a las estrellas”; Texto 4 – Literario: “Ante la tabla de planchar”; Texto 6 – Humanístico: “Nuestra actitud ante el pasado”.
	➤ Ítems: 6 textos.
	➤ Escala de respuesta:
	-Respuesta correcta: 1 punto.
	-Respuesta incorrecta 0 puntos.
	-Total de respuestas por cada texto: 20 puntos.
	➤ Baremo:
	- <u>Tipo de Lector</u> :
	• <u>Deficitario</u> : De 0-43 puntos. Subcategorías: Pésimo: De 0-29 puntos y Malo: De 30-43 puntos.

- Dependiente: De 44 a 74 puntos. Subcategoría: Dificultad instruccional de 44-57 puntos y de 58-74 puntos, respectivamente.
- Independiente: De 74-100 puntos. Subcategorías: Bueno: De 75-89 puntos y Excelente: De 90-100 puntos.

Muestra de tipificación:	Muestreo censal a los 60 estudiantes del primer ciclo de la carrera profesional de Arquitectura de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima.
Validez de contenido:	Juicio de expertos.
Confiabilidad:	Valor de Alfa de Cronbach obtenido de la prueba piloto: ,615.

---

**Anexo 4:**

**Test o Prueba de Cloze para la comprensión lectora inferencial en  
universitarios**



### **Test de Cloze para comprensión lectora inferencial en universitarios**

Estimado/a estudiante:

Te agradecemos tu colaboración para completar el presente test de comprensión lectora inferencial, pues los resultados del mismo van a ser útiles para que conozcamos mejor las dificultades que pueden presentarse en el curso de tus estudios universitarios y el de tus compañeros, y de esta manera, poder formular recomendaciones para resolverlas.

A continuación, encontrarás 6 textos distintos. Tu tarea consiste en completar con una palabra y de la manera que consideres dé mejor sentido, los espacios vacíos numerados que hay en cada uno de dichos textos.

No escribas tus respuestas en los espacios en blanco que contienen los seis textos dados, sino en la hoja de respuestas que encontrarás al final (ver página 5).

Favor asegúrate de completar todo el ejercicio y de no dejar nada sin responder. Cuando termines, puedes revisar tu trabajo antes de entregarlo.

A partir de este momento, dispones de un máximo de 60 minutos para completar este test.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Lima, septiembre de 2018.

## TEXTO No. 1

### Asalto a la embajada

En una espectacular operación militar estudiada hasta en sus más (1)\_\_\_\_\_ detalles un comando del (2)\_\_\_\_\_ tomo por asalto la (3)\_\_\_\_\_ del embajador del Japon (4)\_\_\_\_\_ el Perú, donde retuvo (5)\_\_\_\_\_ una gran cantidad de (6)\_\_\_\_\_ calculada en varios centenares (7)\_\_\_\_\_ exigir la Libertad de (8)\_\_\_\_\_ emerretistas presos. Encabezados por (9)\_\_\_\_\_ Cerpa Cartolini el comando (10) \_\_\_\_\_ integrado por menos de (11)\_\_\_\_\_ subversivos, entre ellos tres (12)\_\_\_\_\_ ingreso al recinto diplomático (13)\_\_\_\_\_ las primeras horas de (14)\_\_\_\_\_ noche, burlando los estrictos (15)\_\_\_\_\_ de seguridad. Los rebeldes (16) de sofisticadas armas de (17)\_\_\_\_\_ sorprendieron a los asistentes (18)\_\_\_\_\_ la recepción que ofrecia (19)\_\_\_\_\_ Embajador, ingresando al interior (20)\_\_\_\_\_ la embajada por un forado hecho en una pared colindante con el interior de una casa vecina.

## Texto No. 2

### Incremento del PBI - Comportamiento de la producción en septiembre de 1996 (Variación porcentual)

Sector	Septiembre	Enero-Septiembre
<b>AGROPECUARIO</b>	<b>3.3</b>	<b>5.0</b>
Agrícola	7.5	6.4
Pecuario	-3.1	1.6
<b>PESCA</b>	<b>-11.1</b>	<b>-4.4</b>
Marítima	-18.2	-8.8
Continental	7.0	16.7
<b>MINERÍA</b>	<b>1.1</b>	<b>3.2</b>
Metálica	-1.0	6.4
Hidrocarburos	5.5	-2.9
<b>MANUFACTURAS</b>	<b>0.3</b>	<b>1.7</b>
Bienes de consumo	-2.3	0.3
Bienes intermedios	6.9	4.7
Bienes de capital	-20.9	9.9
<b>ELECTRICIDAD Y AGUA</b>	<b>2.7</b>	<b>1.2</b>
Electricidad	3.5	1.1
Agua potable	0.5	2.5
<b>CONSTRUCCION</b>	<b>-5.6</b>	<b>-6.4</b>
<b>COMERCIO</b>	<b>1.2</b>	<b>2.7</b>
<b>OTROS</b>	<b>0.7</b>	<b>2.5</b>
<b>P.B.I. TOTAL</b>	<b>0.4</b>	<b>1.89</b>

La actividad productiva del país se ha incrementado durante los (1)\_\_\_\_\_nueve meses del año (2) \_\_\_\_\_curso. El crecimiento experimentado (3)\_\_\_\_\_sido de 1.9%. Todos (4) \_\_\_\_\_sectores productivos con excepción (5)\_\_\_\_\_la actividad pesquera y (6)\_\_\_\_\_construcción han crecido. El (7)\_\_\_\_\_mas desarrollado ha sido (8)\_\_\_\_\_agropecuario con un 5.0% (9)\_\_\_\_\_aumento. En el (10)\_\_\_\_\_agricola creció en un (11)\_\_\_\_\_. Por debajo del promedio (12)\_\_\_\_\_crecido los sectores manufactureros (13) \_\_\_\_\_de electricidad y agua (14)\_\_\_\_\_comercio y otras crecieron (15)\_\_\_\_\_encima del promedio. En (16)\_\_\_\_\_pasado, la producción nacional (17)\_\_\_\_\_incremento en un 0.4% respecto (18)\_\_\_\_\_mismo mes del año (19)\_\_\_\_\_. Este incremento se alcanzó (20)\_\_\_\_\_consecuencia, igualmente, de los incrementos de casi todos los sectores salvo pesca y construcción que bajaron, el primero en 11.1% y el segundo en 5.6%.

### TEXTO No. 3

#### Viaje a las estrellas

Nos hemos acostumbrado a pensar en viajes a otros mundos (1)\_\_\_\_\_que lejos de ser inhóspitos (2)\_\_\_\_\_asemejan al nuestro, con (3)\_\_\_\_\_respirable, y presión y (4)\_\_\_\_\_tolerables. Todos altamente improbables. (5) \_\_\_\_\_el deseo de que (6)\_\_\_\_\_vida fuera de nuestro(7)\_\_\_\_\_y que podamos conocerla, (8)\_\_\_\_\_muy fuerte. La ciencia (9)\_\_\_\_\_lo estimula, y como (10) \_\_\_\_\_muchos tienen la convicción (11)\_\_\_\_\_que los viajes espaciales (12)\_\_\_\_\_el encuentro con otras (13)\_\_\_\_\_de vida son inminentes;(14)\_\_\_\_\_una cuestión de tiempo. (15)\_\_\_\_\_es tiempo en magnitudes (16)\_\_\_\_\_son difíciles de comprender, (17)\_\_\_\_\_es justamente el factor (18)\_\_\_\_\_el que hace que (19)\_\_\_\_\_sueños sobre viajes espaciales (20)\_\_\_\_\_considerados a ser solo sueños, si bien debe haber vida en otros lugares del universo es muy probable que nos cruzamos con ella.

## TEXTO No. 4

### Ante la tabla de planchar

Vio con agrado sobre la mesa blanca, el atado con (1)\_\_\_\_\_camisas del señor. Avanzo (2)\_\_\_\_\_cogerlo y abrirlo, como (3)\_\_\_\_\_el sol la cegó (4)\_\_\_\_\_ vez ella pensó en (5)\_\_\_\_\_cortinas para esa ventana, (6)\_\_\_\_\_se las había arreglado (7)\_\_\_\_\_poner periódicos mientras trabajaba, (8)\_\_\_\_\_ahora le daba cansancio (9)\_\_\_\_\_que flojera acomodarlos, bastaba (10)\_\_\_\_\_ponerse de espaldas a (11)\_\_\_\_\_ventana cuando planchaba. El (12)\_\_\_\_\_estaba ahí, en un (13)\_\_\_\_\_de la tabla de (14)\_\_\_\_\_pestaño para acordarse de que (15)\_\_\_\_\_había llenado la vasija, (16)\_\_\_\_\_se le borro para (17)\_\_\_\_\_haberla llenado jamás en (18)\_\_\_\_\_vida, volvió a pestañar, (19)\_\_\_\_\_le molesto quedarse sin (20)\_\_\_\_\_trocitos de pasado para siempre, hay agua. Enchufar la plancha. Volteó porque el enchufe estaba al lado de la ventana, nuevamente la cogió el sol, la cegó completamente.

## TEXTO No. 5

### El menú

Menú	
Entradas	
Tamal	0.80
Palta rellena	1.80
Papa a la huancáína	1.75
Causa	1.60
Ceviche	2.50
Sopas	
Sopa de la casa	2.10
Consomé de pollo	2.60
Sopa a la criolla	2.45
Menestrón	3.50
Cazuela	3.00
Segundos	
Saltados	4.00
Bisteck	4.50
Arroz a la cubana	3.00
Aji de gallina	3.50
Tallarines	3.80
Postres	
Crema volteada	2.00
Ensalada de fruta	2.50
Gelatina	1.00
Leche asada	1.60

Juan, Rosa y Elsa almuerzan en un restaurante cercano. El (1)\_\_\_\_\_ escoge un menú de (2)\_\_\_\_\_soles, compuesto de la (3)\_\_\_\_\_ y postres más baratos (4)\_\_\_\_\_ la lista y otro (5)\_\_\_\_\_ fuerte y barato.

Rosa no (6)\_\_\_\_\_ ahorrativa y prefiere un (7)\_\_\_\_\_ más completo y de (8)\_\_\_\_\_ calidad. Ella consume los (9)\_\_\_\_\_ más caros de cada (10)\_\_\_\_\_. Este le cuesta 13.00 (11)\_\_\_\_\_. Elsa escoge generalmente un (12)\_\_\_\_\_ de gastos que es (13)\_\_\_\_\_ de lo que gasta (14)\_\_\_\_\_ y Rosa.

Es de 6.50 (15)\_\_\_\_\_ ese máximo. Ella escoge (16)\_\_\_\_\_ platos, uno fuerte, siempre (17)\_\_\_\_\_ segundo de precio intermedio (18)\_\_\_\_\_ y un día un (19)\_\_\_\_\_ otro una entrada y (20)\_\_\_\_\_ una sopa, con precios que no superan su límite.

## TEXTO No. 6

### Nuestra actitud ante el pasado

El pasado es, por lo pronto, algo que solo puede(1)\_\_\_\_\_entendido desde un presente. (2)\_\_\_\_\_pasado, precisamente por serlo, (3)\_\_\_\_\_tiene mas realidad que (4)\_\_\_\_\_de su actuación sobre (5)\_\_\_\_\_presente. De suerte que (6)\_\_\_\_\_actitud ante el pasado, (7)\_\_\_\_\_pura y simplemente de (8)\_\_\_\_\_respuesta que se de (9)\_\_\_\_\_la pregunta:¿Cómo actua (10)\_\_\_\_\_, el pasado “ya paso” (13)\_\_\_\_\_, por tanto, “ya no (14)\_\_\_\_\_”. La realidad humana es, (15)\_\_\_\_\_esta concepción, su puro (16)\_\_\_\_\_:lo que en èl (17)\_\_\_\_\_y hace efectivamente. Y (18)\_\_\_\_\_es precisamente la historia: (19)\_\_\_\_\_sucesion de realidades presentes. (20)\_\_\_\_\_pasado no tienen ninguna forma de existencia real: en su lugar poseemos un fragmentario recuerdo de él.

**HOJA DE RESPUESTAS**  
**TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL**

TEXTO N° 1	TEXTO N° 2	TEXTO N° 3
-Néstor ( )	-como ( )	-que ( )
-mujeres ( )	-primeros ( )	-nuestros ( )
-MRTA ( )	-setiembre ( )	-tiempo ( )
-juego ( )	-minería ( )	-temperatura ( )
-mínimos ( )	-han ( )	-pero ( )
-a ( )	-y ( )	-ficción ( )
-residencia ( )	-pasado ( )	-atmósfera ( )
-rehenes ( )	-en ( )	-se ( )
-a ( )	-actividad ( )	-sólo ( )
-de ( )	-6.4% ( )	-y ( )
-para ( )	-sector ( )	-exista ( )
-emerretista ( )	-ha ( )	-resultado ( )
-dispositivos ( )	-se ( )	-formas ( )
-los ( )	-al ( )	-que ( )
-en ( )	-por ( )	-planeta ( )
-a ( )	-los ( )	-es ( )
-veinte ( )	-de ( )	-de ( )
-la ( )	-el ( )	-pero ( )
-provistos ( )	-la ( )	-estén ( )
-el ( )	-de ( )	-y ( )

TEXTO N° 4	TEXTO N° 5	TEXTO N° 6
-no ( )	-soles ( )	-presente ( )
-ese ( )	-primero ( )	-natural ( )
-muchas ( )	-mejor ( )	-depende ( )
-siempre ( )	-otro ( )	-ser ( )
-para ( )	-4.80 ( )	-el ( )
-extremo ( )	-menú ( )	-esto ( )
-después ( )	-máximo ( )	-no ( )
-la ( )	-plato ( )	-sobre ( )
-plancha ( )	-de ( )	-la ( )
-una ( )	-postre ( )	-El ( )
-pedir ( )	-entrada ( )	-un ( )
-pero ( )	-es ( )	-nuestra ( )
-con ( )	-dos ( )	-y ( )
-agua ( )	-platos ( )	-la ( )
-ayer ( )	-soles ( )	-a ( )
-con ( )	-un ( )	-es ( )
-pero ( )	-Juan ( )	-una ( )
-su ( )	-grupo ( )	-primera ( )
-siempre ( )	-promedio ( )	-es ( )
-más ( )	-3.80 ( )	-en ( )

**HOJA DE RESPUESTAS RESUELTA**  
**TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL**

TEXTO N° 1		TEXTO N° 2		TEXTO N° 3	
-Néstor	( 9 )	-como	( 20 )	-que	( 1 )
-mujeres	( 12 )	-primeros	( 1 )	-nuestros	( 19 )
-MRTA	( 2 )	-setiembre	( 16 )	-tiempo	( 18 )
-juego	( 17 )	-minería	( 14 )	-temperatura	( 4 )
-mínimos	( 1 )	-han	( 12 )	-pero	( 5 )
-a	( 5 )	-y	( 13 )	-ficción	( 9 )
-residencia	( 3 )	-pasado	( 19 )	-atmósfera	( 3 )
-rehenes	( 6 )	-en	( 2 )	-se	( 2 )
-a	( 13 )	-actividad	( 10 )	-sólo	( 14 )
-de	( 20 )	-6.4%	( 11 )	-y	( 12 )
-para	( 7 )	-sector	( 7 )	-exista	( 6 )
-emerretista	( 10 )	-ha	( 3 )	-resultado	( 10 )
-dispositivos	( 15 )	-se	( 17 )	-formas	( 13 )
-los	( 8 )	-al	( 18 )	-que	( 16 )
-en	( 4 )	-por	( 15 )	-planeta	( 7 )
-a	( 18 )	-los	( 4 )	-es	( 8 )
-veinte	( 11 )	-de	( 5 )	-de	( 11 )
-la	( 14 )	-el	( 8 )	-pero	( 15 )
-provistos	( 16 )	-la	( 6 )	-estén	( 20 )
-el	( 19 )	-de	( 9 )	-y	( 17 )

TEXTO N° 4		TEXTO N° 5		TEXTO N° 6	
-no	( 19 )	-soles	( 11 )	-presente	( 16 )
-ese	( 20 )	-primero	( 1 )	-natural	( 12 )
-muchas	( 1 )	-mejor	( 8 )	-depende	( 7 )
-siempre	( 3 )	-otro	( 20 )	-ser	( 1 )
-para	( 2 )	-4.80	( 2 )	-el	( 2 )
-extremo	( 13 )	-menú	( 7 )	-esto	( 18 )
-después	( 6 )	-máximo	( 12 )	-no	( 3 )
-la	( 11 )	-plato	( 5 )	-sobre	( 10 )
-plancha	( 14 )	-de	( 4 )	-la	( 4 )
-una	( 4 )	-postre	( 19 )	-El	( 20 )
-pedir	( 5 )	-entrada	( 3 )	-un	( 5 )
-pero	( 8 )	-es	( 6 )	-nuestra	( 6 )
-con	( 7 )	-dos	( 16 )	-y	( 13 )
-agua	( 12 )	-platos	( 9 )	-la	( 8 )
-ayer	( 15 )	-soles	( 15 )	-a	( 9 )
-con	( 10 )	-un	( 17 )	-es	( 14 )
-pero	( 16 )	-Juan	( 14 )	-una	( 19 )
-su	( 18 )	-grupo	( 10 )	-primera	( 11 )
-siempre	( 17 )	-promedio	( 13 )	-es	( 17 )
-más	( 9 )	-3.80	( 18 )	-en	( 15 )